
370 P332P c.1
Paulsen, Friedrich, 1846-19
Padagogik. --.
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 02077 6152



Pädagogik

Von

Friedrich Paulsen
weil. Professor an der Universität Berlin



Pädagogik

Von

Friedrich Paulsen

weil. Professor an der Universität Berlin

6. und 7. Auflage



J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger

Stuttgart und Berlin 1921

Vorwort

Dies Buch, das ich hiermit im Auftrage der Witwe des verstorbenen Verfassers der Öffentlichkeit übergebe, stammt zu einem großen Teil noch unmittelbar, zum größeren Teil freilich nur mittelbar aus seiner Feder. Es ist aus den Vorlesungen über Pädagogik hervorgegangen, die Paulsen beinahe drei Jahrzehnte lang an der Berliner Universität vor einer zahlreichen, fast stetig wachsenden Zuhörerschaft in immer gereifterer Gestalt gehalten hat. Er begann ihre Umformung zu einem Buche fast genau ein Jahr vor seinem Tode, in den Ferienmonaten August bis Oktober 1907, wie eine Bleistiftnotiz auf dem ersten Blatt des hinterlassenen Manuskriptes besagt. Es war in Starnberg bei München, wo er in seinem behaglichen Sommerheim zur Erholung weilte. Damals schrieb er die „Einleitung", das 1. Buch, die „Bildung des Willens" (bis auf das Schlußkapitel) und noch das 1. Kapitel der „Unterrichtslehre". Das begonnene Werk zu vollenden, war ihm nicht mehr vergönnt. Er hatte es in den Sommerferien 1908, wiederum in Starnberg, fortsetzen zu können gehofft. Aber die schleichende Krankheit, die schon seit einigen Jahren an seinem Leben zehrte und der er so lange mit bewundernswerter Energie widerstanden hatte, erschöpfte schließlich den letzten Rest seiner physischen Kraft, noch ehe er die Reise antreten konnte. Er starb am 14. August, ohne sich darüber ausgesprochen zu haben, ob und durch wen und in welcher Gestalt er die Weiterführung des Begonnenen wünschte. Durch noch innigere Bande als die eines Schülers und Freundes mit Paulsen und seinem Hause verbunden, habe ich sie auf mich genommen. Ich war mir allerdings von vornherein darüber klar, daß es auf keine Weise möglich sein werde, das Bruchstück zu einem so vollendeten Ganzen zu gestalten, wie es uns Paulsen geschenkt hätte. Aber Pietät und Dankbarkeit haben schließlich alle Zweifel und Bedenken gegen die Weiterführung und Veröffentlichung des Buches, die mir im Laufe der Arbeit immer wieder gekommen sind, niedergeschlagen, nicht zuletzt auch der Wunsch und die Überzeugung, daß das mancherlei treffliche Gut an Erziehungsweisheit, das Paulsen hier niedergelegt

hat, auch weiteren Generationen angehender Erzieher und Lehrer, namentlich den Oberlehrern, nützen möge und werde.

Für die Weiterführung stand mir glücklicherweise vor allem des Verfassers umfangreiches Vorlesungskonzept zur Verfügung, daneben dann mehrere Kollegnachschriften aus den letzten Jahren und ein „Grundriß zu Vorlesungen über Pädagogik", ein gedrucktes Programm, das Paulsen den Hörern seiner Vorlesungen in letzter Zeit regelmäßig in die Hand gab. Ich habe nun den Text der von mir ergänzten Teile ausschließlich nach dem Vorlesungskonzept gestaltet. Hier hatte ich einen zwar sehr oft nur durch einzelne oder mehrere Stichworte oder abgekürzte Sätze angedeuteten, aber doch meist im Wortlaut und in der Anordnung reiflich überlegten Text aus erster Hand vor mir, den es zu rekonstruieren galt. Außerdem stellte ich bei einem Vergleiche der von Paulsen selbst noch ausgearbeiteten Teile dieses Buches mit den entsprechenden Teilen des Vorlesungskonzeptes fest, daß er selbst sich vor allem in der Anordnung, dann aber doch auch im Wortlaut eng an dieses angeschlossen hat. Das hat mich in meinem Unternehmen natürlich bestärkt. Die Kollegnachschriften konnte ich wie den „Grundriß" nur zur Kontrolle benutzen; sie erwiesen sich, mit dem Vorlesungskonzept verglichen, als fehler- und lückenhaft, was ja nicht verwunderlich ist: Mißverständnisse begegnen auch dem aufmerksamsten und intelligentesten Zuhörer, und Paulsen hat wohl manchmal wegen Mangel an Zeit weniger wichtige Punkte kürzer behandelt oder ganz fallen lassen. Immerhin haben mir diese Kollegheftte doch auch so manchen schätzbaren Dienst geleistet, und so spreche ich an dieser Stelle den Herren Dr. Kopitsch und Dr. Deite meinen Dank dafür aus, daß sie mir ihre Nachschriften in so liebenswürdiger und uneigennütziger Weise zur Verfügung gestellt haben.

Paulsen pflegte in seinen Vorlesungen unmittelbar nach der „Einleitung" eine „Übersicht über die Geschichte des Erziehungswesens und der Erziehungstheorien" als ersten Teil (1. Buch) der Pädagogik zu geben. Nach dem uns hinterlassenen Manuskript sollte sie in diesem Buch offenbar wegbleiben; denn hier bringt der erste Teil (1. Buch) sogleich die „Bildung des Willens". Der Grund war wohl der: was der Verfasser über die Geschichte des Erziehungswesens und der Erziehungstheorien auf dem Katheder vortrug und überhaupt zu sagen hatte, hatte er im wesentlichen schon alles in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" (2. Aufl. Leipzig bei Veit & Comp. 1896, 2 Bde.) und in kurzer Darstellung in seinem Büchlein: „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Ent-

wicklung" („Aus Natur und Geisteswelt", Bd. 100, 2. Aufl. 1909) im Druck veröffentlicht. Es konnte also wegfallen und ist daher auch hier weggefallen. Sodann: der eigentlichen Darstellung der Willensbildung gingen in den Vorlesungen psychologisch-anthropologische Betrachtungen über den Charakter der Kindheit, die Entwicklungsstufen des jugendlichen Lebens und die Verschiedenheit der Geschlechter und eine knappe Erörterung über leibliche Pflege und Bildung vorauf. Diese beiden Stücke sind von Paulsen nicht mehr ausgearbeitet worden. Daß sie in die „Pädagogik" mit aufgenommen werden sollten, ist wohl nicht zweifelhaft. Ich habe sie daher aus dem Vorlesungskonzept ergänzt und das erste Stück unter dem Titel: „Anthropologisch-psychologische Vorbemerkungen" zwischen die „Einleitung" und das 1. Buch eingeschoben. Das gleiche auch mit dem zweiten Stück zu tun, schien mir der Anfang des ersten Kapitels der Willensbildung zu verbieten; es ist darum an den Schluß des Ganzen gerückt und also an die „Unterrichtslehre" angehängt worden. Im 1. Buch ist dann nur das letzte Kapitel: „Die Heimats- und Vaterlandsliebe und die Humanität" von mir aus dem Konzept hinzugefügt, im 2. Buch dagegen sämtliche Kapitel bis auf das erste. Endlich noch eins: Paulsen pflegte am Schluß seiner Vorlesungen noch eine Reihe von Fragen der Schulorganisation und Schulpolitik zu behandeln; sie bildeten dort den vierten Teil (4. Buch). Die Behandlung wurde wohl meist wegen Mangel an Zeit sehr knapp gehalten. Jedenfalls schien mir das Vorlesungskonzept in diesem Teil im ganzen zu unvollständig und im einzelnen nicht immer ergiebig genug, um hier daraus ein besonderes drittes und wenigstens einigermaßen abgerundetes Buch herzustellen. Ich habe daher von einer Veröffentlichung dieses Teils Abstand nehmen müssen. Paulsen selbst hätte sicher noch einen solchen dritten Teil gegeben: er hat an einigen Stellen, namentlich der „Einleitung", die nun gestrichen werden mußten, darauf vorweg gedeutet. Einen Ersatz für das hier Fehlende bieten in gewissem Maße die zahlreichen Einzelaufsätze des Verfassers über Fragen der Schulorganisation und Schulpolitik, die demnächst auch gesammelt im Verlage der Cotta'schen Buchhandlung erscheinen werden.

Den Text des von Paulsen selbst noch fertiggestellten Manuskripts habe ich bis auf ein paar Streichungen, die ich eben erwähnte, unangetastet gelassen. Ein paar augenscheinliche Schreibfehler mußten verbessert werden, sowie hin und wieder die Orthographie und Interpunktion. Freier mußte ich mich dem Texte des Vorlesungskonzepts gegenüber stellen. Sachliche Ergänzungen oder Berichtigungen zu

machen, soweit es sich nicht gerade um irrtümliche Angaben wie Datierungen oder Zitate handelte, habe ich allerdings grundsätzlich vermieden, auch wo ich sie von meinem Standpunkte aus für nötig und wünschenswert gehalten hätte: das Buch sollte mindestens dem Geiste nach ganz und gar ein Werk Paulsens sein. Dagegen konnte ich natürlich den Text nicht ganz so, wie er mir im Vorlesungskonzept vorlag, wiedergeben, schon darum nicht, weil er, wie gesagt, sehr oft nur aus Stichworten oder abgekürzten Sätzen bestand, die sinngemäß ergänzt werden mußten. Dann aber mußte ich auch im Interesse eines flüssigen Stiles häufig Umstellungen von Worten vornehmen, manche Worte und Wendungen durch andre ersetzen oder Wiederholungen, wie sie in Vorlesungen zur Unterstützung des Gedächtnisses und des Verständnisses der Hörer notwendig sind, ausscheiden, wo es irgendwie anging, u. dgl. m. Doch habe ich mich überall nach Kräften bemüht, dem Stil Paulsens so nahe als möglich zu bleiben oder zu kommen. Ich würde mich freuen, wenn mir das einigermaßen gelungen wäre und die Freunde und Schüler des unvergeßlichen Mannes, denen dies Buch etwa in die Hände kommt, sein Wort, vor allem aber seinen Geist darin unentstellt wiederfänden.

Breslau, im Mai 1911

Dr. Willy Kabitz
Privatdozent an der Universität Breslau

Die vierte und fünfte Auflage, deren Herstellung schon im Januar 1912 nötig wurde, ist, von der Berichtigung geringfügiger Fehler abgesehen, ein unveränderter Abdruck der ersten bis dritten.

Die Verlagshandlung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Anthropologisch-psychologische Vorbemerkungen

Erstes Buch. Die Bildung des Willens

Zweites Buch. Die Unterrichtslehre

I. Allgemeine Didaktik

II. Spezielle Didaktik

Anhang

Einleitung

§ 1

Der Begriff der Pädagogik

Ihre Stellung unter den Wissenschaften und den wissenschaftlichen Studien

Der Begriff einer Wissenschaft wird bestimmt durch ihren Gegenstand und ihre Form, das Was und das Wie des Wissens.

Der Gegenstand der Pädagogik ist, wie der Name sagt, die Erziehung der Kinder. Der Name weist zurück auf das griechische Paidagogos (παιδαγωγός): es bezeichnet den mit der Führung, Überwachung und Leitung der heranwachsenden Jugend beauftragten Diener, wie ihn das vornehme Haus für diese Aufgabe noch im 18. Jahrhundert unter dem Namen eines Hofmeisters oder eines Informators brauchte, nur daß es im Altertum regelmäßig ein dauernd dem Haushalt angehöriger Unfreier war, während im 18. Jahrhundert dafür in der Regel Kandidaten der Theologie in diesem Beruf auf Zeit Verwendung und Unterkommen fanden. Pädagogik wäre demnach zunächst die Lehre von dem Beruf oder der Kunst, die ein solcher Mann übt. Der Begriff hat sich dann aber erweitert und vertieft, so daß er die gesamte Lehre von der Erziehung und Bildung des heranwachsenden Geschlechts umfaßt.

Der Form nach lassen sich zwei Arten von Wissenschaften unterscheiden: theoretische und praktische oder technische: solche, die in der Erkenntnis als solcher ihr Ziel haben, und solche, deren Ziel die Gestaltung der Dinge durch Erkenntnis ist. Die Pädagogik gehört offenbar zu der zweiten Gruppe: sie ist die Lehre von einer Kunst, der Kunst der Menschenbildung.

Auf die vielfach mit Wichtigkeit und der Miene des Tiefsinns

erörterte Frage: ob die Pädagogik eine wirkliche Wissenschaft sei? halte ich es nicht für nötig, näher einzugehen. Die Entscheidung ist natürlich von der Definition des Begriffs einer Wissenschaft abhängig, und diese ist immer in gewissem Sinne willkürlich. Erklärt man den Begriff so, daß Wissenschaft ein Name sei für Systeme von allgemeinen und notwendigen Wahrheiten, dann fällt die Pädagogik natürlich nicht darunter; vielleicht entspricht nur die Mathematik dieser Forderung, nicht einmal die Physik und Chemie, viel weniger noch die Physiologie oder gar die Geographie oder die Geschichte und Philologie. Versteht man dagegen, dem allgemeinen Sprachgebrauch der Gegenwart entsprechend, unter Wissenschaft ein relativ abgeschlossenes Ganze von Tatsachen und Beobachtungen, Problemen und Untersuchungen, Theorien und Hypothesen, dann fällt ohne Zweifel auch die Pädagogik unter den Begriff, so gut als die Ethik und Politik, die Medizin und die Jurisprudenz. Es gibt eine Fülle von Beobachtungen und Untersuchungen, von Fragen und Kontroversen und hoffentlich doch auch von Einsichten und Erkenntnissen, die sich auf die Erziehung der Jugend, die Bildung des Leibes und des Geistes, des Willens und der Intelligenz beziehen. Für das leibliche System wird auch der hartnäckigste Zweifler es nicht leugnen; es ist natürlich für das geistige nicht minder unzweifelhaft.

Der Ort der Pädagogik im System der Wissenschaften und ihr Verhältnis zu den angrenzenden Disziplinen ergibt sich aus ihrem Begriff. Was zunächst das letztere anlangt, so setzt jede Lehre von einer Kunst theoretische Disziplinen voraus, worauf sie sich stützt, deren Erkenntnisse sie für die praktische Gestaltung der Dinge verwertet. Die Pädagogik als die Lehre von der Menschenbildung setzt offenbar zunächst die Lehre vom Menschen, die Anthropologie, voraus, mit ihren beiden Zweigen, der Physiologie oder der Lehre von den Organen und Funktionen des leiblichen Systems und der Psychologie oder der Lehre von den Organen und Funktionen des seelischen Systems. Und zwar wird es sich hier zunächst um die Gestalt und die natürliche Entwicklung des Menschen im jugendlichen Alter handeln. Dazu kommt als zweite unentbehrliche Disziplin die Ethik; soll die Pädagogik den Weg zur rechten Bil-

dung des jugendlichen Alters weisen, so muß sie die vollendete Gestalt des Menschen kennen. Von ihr aber, von der Bestimmung oder der vollendeten Wesensbildung und Lebensbetätigung handelt die Ethik.

Die Aufgabe der Pädagogik läßt sich von hier aus nun so bestimmen: auf Grund der Erkenntnis der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psychische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Ziels der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein System von Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers auf die werdende Gestalt bestimmt wird.

Da die Ethik und die Psychologie nach dem herrschenden Sprachgebrauch zu den philosophischen Wissenschaften im besonderen Sinne (denn im Grunde sind alle Wissenschaften philosophischer Natur) gerechnet werden, so gilt das auch von der Pädagogik. Man kann ihren Ort näher bestimmen unter den von der Ethik abhängigen Disziplinen, welche die richtige Einwirkung auf menschliches Leben zum Gegenstand haben: sie wird dann ihre Stellung neben der Politik oder vielmehr eigentlich innerhalb der Politik erhalten als der Lehre von der richtigen Verfassung und Funktion des menschlichen Gemeinschaftslebens; denn Erziehung ist eine Funktion der Gemeinschaft, wie immer diese konstituiert sei. So haben die griechischen Philosophen sie in ihrer philosophischen Staatslehre behandelt; so erscheint sie im Mittelalter, der Zeit der geistlichen Verfassung des Gemeinschaftslebens, als eine Funktion der Kirche und die Pädagogik als Teil der Lehre von der Kirche und ihren Aufgaben und Tätigkeiten. Dem entspricht, daß die Pädagogik auch heute auf unsern Universitäten an zwei Orten vorzukommen pflegt: in der philosophischen und in der theologischen Fakultät, hier als ein Zweig der praktischen Theologie.

Eine Frage, die in jüngster Zeit vielfach erörtert worden ist, mag hier mit einem Wort berührt werden: ob es nicht an der Zeit sei, besondere Lehrstühle für Pädagogik an den Universitäten zu errichten? Bisher ist es in Deutschland üblich gewesen oder vielmehr seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts üblich geworden, den Vortrag der Pädagogik, der bis dahin überhaupt gar nicht zum

Lehrplan der Universitäten gerechnet wurde, mit einem andern Lehrauftrag zu verbinden, dem der Philologie etwa, als welche die Lehrer für die Lateinschulen ausbildete, oder im 19. Jahrhundert meist dem der Philosophie, zu welcher die Pädagogik ihrem Inhalt nach in nächster Verwandtschaft steht. Daß bei dieser Verbindung die Pädagogik, als ein Zuwachs zu einem älteren Lehrfach, häufig zu kurz kommt, daß sie auf mancher Universität ohne inneren Trieb und vielleicht auch ohne inneren Beruf gelehrt wird, kann nicht wohl bezweifelt werden. Und so wird es allerdings zu wünschen sein, daß sie, ihrer wachsenden Bedeutung entsprechend, eine nachdrücklichere Vertretung auf unsern höchsten wissenschaftlichen Lehranstalten findet. Auf der andern Seite ist die Loslösung der Pädagogik als Wissenschaft von der Philosophie schlechthin unmöglich: ohne Psychologie und Ethik wäre sie wurzellos, und diese lassen sich wieder von Metaphysik und Erkenntnistheorie nicht trennen. Wenn also die Forderung „besonderer" Lehrstühle für Pädagogik ihre Konstituierung als spezialistische Disziplin und die Lösung von der Philosophie bedeutete, so wäre sie ihrer inneren Vernichtung gleich zu achten. Der gebotene Weg zur Befriedigung des anerkannten Bedürfnisses scheint mir der zu sein, daß man an den Universitäten zu den üblichen zwei Lehrstühlen für Philosophie, die in der Hauptsache der eine den theoretischen Disziplinen der Psychologie und Logik, der andre der Geschichte der Philosophie zu gehören pflegen, einen dritten errichtet für *praktische* Philosophie mit besonderer Verpflichtung auf die Pädagogik. Die Lehre von der Erziehung und ihre Geschichte mit Einschluß der unentbehrlichen Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens würde im Mittelpunkt des Lehrauftrags stehen, den aber auf Ethik und Psychologie auszudehnen der Inhaber des Lehrstuhls selbst den natürlichen Drang fühlen würde, um seinen Hörern die Voraussetzungen seiner Theorie der Erziehung im Zusammenhang darzulegen.

Für die Studierenden würde dabei an der Stellung der Pädagogik innerhalb des Universitätsstudiums nichts geändert werden. Für sie bliebe das wissenschaftliche Fachstudium der Philologie, der Geschichte, der Naturwissenschaften, der Mathematik das Hauptstück des Universitätsstudiums: Philosophie und Pädagogik würden

daneben im gewöhnlichen Kursus als Nebenfächer erscheinen, die nach Maßgabe der Kraft und des Interesses von den einzelnen betrieben würden. Die Pädagogik in den Mittelpunkt des Studiums zu stellen, wie man das als Forderung aus der Natur des künftigen Lehrer- und Erzieherberufs abzuleiten versucht sein könnte, wäre völlig verfehlt. Schon aus dem Grund, daß das Interesse für diese Wissenschaft erst mit dem Eintritt in den Beruf lebhafter zu werden, ja bei manchen erst überhaupt zu erwachen pflegt: der Natur der Sache nach steht auf der Universität das Interesse an der eigenen Wissenschaft und vielleicht an der Philosophie im Vordergrund. Dann doch auch aus dem Grund, daß Pädagogik und Didaktik dem künftigen Lehrer und Erzieher doch entfernt nicht das zu leisten vermögen, was etwa dem künftigen Arzt die klinischen Wissenschaften sind. Wir wollen es uns nur eingestehen, daß in der Tat jemand mindestens ein tüchtiger Fachlehrer sein kann, ohne sich um die Theorien der Didaktik und Pädagogik viel bekümmert zu haben; und selbst hervorragende Erzieher und Menschenbildner sind dies geworden ohne das Studium der Erziehungslehre.

Von hier aus wäre dann auch die Frage nach dem Ort der pädagogischen Seminare zu beantworten. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat sie durch die Errichtung der Gymnasialseminare tatsächlich entschieden: die praktische Einführung in das Lehramt an den höheren Schulen, so hat sie damit ausgesprochen, findet am besten nicht auf der Universität und während des Universitätsstudiums statt, sondern beim Eintritt in den Lehrerberuf auf einer hierfür mit den notwendigen Kräften und Einrichtungen versehenen Schule. Ich glaube, daß diese Entscheidung die rechte war. Wo an den Universitäten pädagogische Seminare bestehen, wo sie historischen Boden haben und einen tüchtigen, auch durch die Praxis geschulten Vorsteher, da mögen auch sie Ersprießliches leisten. Als Regel wird die andre Einrichtung vorzuziehen oder vielmehr allein durchzuführen sein. Bloße ad hoc eingerichtete Übungsklassen für ein Universitätsseminar sind an sich ein Notbehelf, an manchen Orten würden auch diese kaum zu halten sein. Nur Anstalten, die ihren Zweck in sich selbst haben, bieten den geeigneten Ort für das Einleben des Lehrernachwuchses in den Beruf

und das Berufsleben. Sie umfassen den neu Eintretenden gleich mit ihrem geschlossenen Dasein, erfüllen ihn mit dem hier herrschenden Interesse, geben ihm Anschluß an Meister der Kunst und feste Beziehungen zu dem dauernden Leben einer Schule und Schulklasse. Wenn eine solche Anstalt am Ort einer Universität ist und mit ihr Fühlung hat, so ist das natürlich kein Schade; ist ihr Vorsteher zugleich Universitätslehrer, so mag aus dieser Beziehung auch seinen theoretischen Vorträgen Gewinn erwachsen. Für die Studierenden wird es gleichwohl dabei bleiben, daß während des Universitätsstudiums ihr Hauptinteresse dem Studium ihrer Wissenschaft gehört, und daß daher die praktische Einführung in das Lehramt, für die während des Studiums Kraft, Zeit und Interesse nicht in ausreichendem Maße frei ist, erst nach der wissenschaftlichen Prüfung stattfinden kann. Etwas anders liegt die Sache für solche, die nach Vollendung des Kursus des Volksschullehrerseminars und längerem oder kürzerem Dienst an einer Volksschule auf der Universität eine Vertiefung ihrer philosophischen oder pädagogischen Bildung suchen. Bei ihnen wird das Studium der Pädagogik im Mittelpunkt stehen, und für sie ist die Verbindung des theoretischen Studiums mit praktischen Übungen natürlich. Einstweilen wird aber die Universität ihre regelmäßigen Einrichtungen nicht aus dem Gesichtspunkt des Bedürfnisses gelegentlicher Gäste zu gestalten in der Lage sein. Nimmt die Zahl dieser Gäste zu, wie denn zu erwarten ist, so wird allerdings auch für sie in erweitertem Maße Sorge zu tragen sein. Aber auch dies dürfte am zweckmäßigsten in der Form geschehen, daß Aggregierung auf Zeit an verschiedenartige Schulanstalten stattfindet, Volksschulen, Mittelschulen, höhere Schulen, in ähnlicher Weise wie beim Militär Kommandierung zu verschiedenen Waffengattungen stattfindet.

---

§ 2

Wesen und Bedeutung der Erziehung

Gehen wir von den Tatsachen aus, so können wir das Wesen der Erziehung für alle Völker und Zeiten zutreffend mit der Formel aussprechen: Erziehung besteht in der Übertragung des ideellen

Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende. Jede Generation hinterläßt ihrer Nachfolgerin ihren gesamten Besitz an materiellen Kulturerzeugnissen, ihre Werkzeuge und Geräte, ihre Häuser und Äcker, sie fallen ihr von selbst als Erbe zu; aber sie bildet ihr auch die Gesamtheit der Kulturgüter erzeugenden lebendigen Kräfte ein: ihre Sprache und Sitte, ihre Religion und Wissenschaft, alle die tausend Künste und Fertigkeiten des Ackerbaus und Handwerks, alle die Formen der Lebensbetätigung in Staat und Recht, im Verkehrs- und Heerwesen, im Schul- und Kirchenwesen, sie werden dem heranwachsenden Geschlecht eingebildet durch die Tätigkeit des elterlichen Geschlechts, und die Gesamtheit dieser Betätigung ist es, was wir Erziehung nennen.

So stellt sich Wesen und Leistung der Erziehung vom anthropologisch-geschichtlichen Standpunkt aus dar. Wir können auch sagen: durch die Erziehung findet die Erhaltung des geschichtlichen Arttypus statt.

Das Eigentümliche dieses Vorgangs sichtbarer zu machen, mag noch folgende Betrachtung vom allgemein biologischen Standpunkt hinzugefügt sein. Erziehung ist eine spezifisch menschliche Funktion; sie findet sich nicht oder doch nur in ersten Spuren bei Tieren. Auch in der Tierwelt findet Übertragung des Lebens und des Arttypus statt. Aber sie geschieht durch den bloßen Naturprozeß der Fortpflanzung und Vererbung, ohne bewußte Tätigkeit der elterlichen Generation. Mit der leiblichen Organisation, mit dem Nervensystem und dem Gehirn, werden zugleich die Triebe und Instinkte auf organischem Wege übertragen. Und ihre Entwicklung geschieht auf dieselbe Weise, ohne Antrieb und Nachhilfe, ohne Einübung und Belehrung durch die Erzeuger: die junge Spinne spinnt ihr Netz, der Vogel baut sein Nest, brütet und füttert seine Jungen ohne Unterricht nötig zu haben. Wir sagen: durch Instinkt, was natürlich nicht eine Erklärung des Hergangs, sondern ein bloß negativer Begriff ist: sie können es, ohne es erst von anderen oder durch individuelle Erfahrung lernen zu müssen. Und daher besitzen sie die Kunst, ohne um Zwecke und Mittel und ihr Verhältnis zueinander zu wissen.

Auch beim Menschen findet Vererbung des Lebens und der

Lebensausstattung auf organischem Wege statt. Die gesamte leibliche Organisation, die ersten natürlichen Funktionen des animalischen Lebens mit den entsprechenden Trieben und Instinkten, das Atmen und Schreien, das Saugen und Schlucken, das Strampeln und Greifen, sie werden nicht gelernt und könnten nicht gelehrt werden; und auch manche komplizierten Tätigkeiten, das Laufen und Klettern, das Haschen und Jagen, haben noch sichtbar ihre Grundlage in ererbten Instinkten. Aber die spezifisch-menschlichen Künste, die Künste der Kultur, die werden nicht durch organische Vererbung übertragen, sondern müssen durch bewußte Zwecktätigkeit gelehrt und gelernt werden: das Flechten und Weben, das Backen und Kochen, das Zimmern und Schmieden, das Pflügen und Säen. So muß auch das Sprechen und Denken gelehrt und gelernt werden; der Naturlaut, der Schrei braucht es nicht, aber die Sprache wird nur in der menschlichen Gemeinschaft und durch die gemeinschaftliche Betätigung der beiden Generationen in Vor- und Nachsprechen gelernt. So wird auch das Denken im eigentlichen Sinne gelernt: die Naturfunktion der Vorstellungsassoziation wird vererbt, aber die Kulturfunktion des denkenden Erkennens, wie es in den Wissenschaften sein Erzeugnis hervorbringt, muß in absichtlicher Arbeit gelehrt und gelernt werden.

Von hier aus können wir nun die Erziehung so erklären: sie ist die zur Übertragung des animalischen Lebens durch organische Vererbung hinzukommende bewußte Zwecktätigkeit, wodurch die elterliche Generation ihren ideellen Kulturbesitz, der den Inhalt ihres menschlich-geschichtlichen Lebens ausmacht, der nachfolgenden Generation einbildet. Und wie die aktive, mitteilende Tätigkeit der elterlichen Generation, so hat auch die empfangende der jugendlichen den Charakter bewußter Zwecktätigkeit; am Anfang überwiegt noch der halb unbewußte instinktive Nachahmungstrieb, aber im Verlauf tritt auch im Lernen immer mehr der zielbewußte, durch Absicht und Einsicht geleitete Wille hervor. Und man kann demnach sagen: der spezifische Charakter des Menschen, der vernünftige, den Zweck setzende und die Mittel wählende Wille, der tritt auch an diesem Punkt entscheidend hervor. Selbst die Erhaltung des Arttypus geschieht beim Menschen, dem animal rationale, nicht durch den bloßen

Naturprozeß der Zeugung und Vererbung, sondern durch hinzukommende Vernunfttätigkeit: nur die Naturausstattung des animalischen Wesens, nicht aber die Kulturausstattung des historischen Wesens, nicht der eigentlich menschliche Arttypus wird auf organischem Wege übertragen. Schöpferische Selbstsetzung ist das Wesen des Geistes; sowohl in der elterlichen als in der heranwachsenden Generation ist es eine Idee, eine Idee der Vollkommenheit, die das neue Leben schafft.

Die Bedeutung der Erziehung für menschliche Lebensgestaltung ins Licht zu setzen, mögen noch folgende Bemerkungen dienen. Zwei Stücke sind für das menschliche Leben im Unterschied vom tierischen charakteristisch: die Familienhaftigkeit und die Geschichtlichkeit. Beide hängen mit der Erziehung aufs engste zusammen.

Das familienhafte Leben: es beruht darauf, daß die Gatten und mit ihnen die Kinder zu vieljähriger Gemeinsamkeit des Lebens und der Betätigung verbunden sind. Die lange Hilflosigkeit des menschlichen Nachwuchses, die Notwendigkeit langdauernder Fürsorge in der Aufzucht, in letzter Absicht aber die Notwendigkeit der Erziehung für die Erhaltung des geistigen Arttypus haben die dauernde Familie als die Grundform menschlicher Lebensgemeinschaft hervorgebracht. Für die Erhaltung der physischen Art ist sie an sich nicht notwendig. In der Tierwelt kennen sich Erzeuger und Erzeugte überhaupt nicht oder nach kurzer Zeit nicht mehr; nach wenigen Wochen oder Monaten stößt die elterliche Generation plötzlich den Nachwuchs ab, ihn auf sich stellend. Für das Werden des Menschen war lange Kindheit, langsame Entwicklung, spätes Reifen und damit das dauernde und vollkommene Einleben in eine festgeschlossene engste Lebensgemeinschaft Bedingung; wenigstens hat die Geschichte überall die Form des Familienlebens in irgend einer durch Sitte und Recht gebotenen Gestalt auf der Naturbasis des Generationswechsels aufgebaut: hier allein konnten Ehrfurcht und Pietät keimen, hier allein Sprache, Glaube und Sitte ursprünglich erwachsen, hier hat noch immer die Fortpflanzung des geistigen und sittlichen Lebens ihren eigentlichen Ort.

Damit ist schon gegeben, daß auch geschichtliches Leben die Erziehung zur wesentlichen Voraussetzung hat. Für die Geschichtlich-

keit sind zwei Dinge charakteristisch: daß die vielen einander folgenden Generationen jede einen besonderen Lebensinhalt haben, und daß diese besonderen Inhalte sich doch zur Einheit eines sinnvollen Zusammenhanges ordnen. Den Tiergeschlechtern fehlt beides: sie folgen aufeinander, aber das Leben der Generationen ist tausendfältige Wiederholung desselben. Dem Menschengeschlecht allein ist von allen Wesen, die wir kennen, dies eigentümlich, daß jede Generation ihr besonderes, so niemals wiederkehrendes Leben lebt, und daß doch diese Mannigfaltigkeit des Erlebens sich wieder zu einem großen einheitlichen Erlebnis zusammenschließt, eben dem, was wir das geschichtliche Leben eines Stammes, einer Nation, eines Kulturkreises nennen. Und nicht bloß objektiv lebt der Mensch ein geschichtliches Leben, sondern auch subjektiv: er weiß um die Vergangenheit seines Geschlechts, er weiß um seine Beziehung zu ihr, er weiß auch um die Zukunft. Die Voraussetzungen aber hierfür liegen in der Erziehung durch die Familie: in der Familie findet ursprünglich die Überlieferung des Wissens von den Vorfahren statt. Und durch die Erziehung findet die Ausstattung mit dem bisherigen Kulturbesitz und zugleich die Entwicklung zur Freiheit und Selbstbestimmung statt, die ein Aufsteigen zu neuem und höherem Leben ermöglicht. Die freie und selbsttätige Aneignung des Erbes der Vergangenheit befähigt zur selbständigen Fortsetzung.

Zugleich beruht auf allem diesem die Innigkeit der gefühlsmäßigen Verknüpfung des einzelnen mit der Gattung. Die heranwachsende Generation lernt in den Eltern und Lehrern die Vorfahren, das Volk, zuletzt die Menschheit ehren und lieben: die großen Führer und Pfadfinder zu höherem Lebensgehalt gehören ja nicht einem Volk, sie gehören der Menschheit an, an deren geistigem Leben so der einzelne unmittelbar und mit Bewußtsein Anteil hat. Die elterliche Generation steht durch ihre Kinder und Nachkommen, für die sie schafft und lebt, in persönlicher Beziehung zur Zukunft des ganzen Geschlechts; ihre Sorge und Arbeit, so bescheiden sie sein mag, steht im Dienst und hat ihren bleibenden Wert in dem Leben der künftigen Generationen.

So wird das Leben des einzelnen, das als Naturprozeß nur eine Spanne Zeit dauert, mit dem unsterblichen Leben der Gattung

erfüllt. Nicht durch die Zeugung, wie Aristoteles sagt, hat das Individuum an der Unsterblichkeit teil, sondern erst durch die Erziehung, die geistige Zeugung gleichsam, die es zuerst als Kind erfährt, die es dann an den eigenen Kindern übt: in ihr gewinnt das Individuum an dem ewigen Leben des Geistes Teil.

So stellt sich die Erziehung vom Gesichtspunkt des sozialen Ganzen dar, das erzieht und durch die Erziehung der nachwachsenden Generation sich selbst in seinem geschichtlichen Wesen erhält. Ergänzen wir diese Betrachtung noch durch eine Bemerkung über ihr Wesen und ihre Aufgabe vom Standpunkt des Individuums, das erzogen wird, so können wir sie mit der Formel aussprechen: die Aufgabe der Erziehung ist, das Individuum von der bloßen Animalität zur Humanität heraufzuführen. Als animalisches Wesen kommt der Mensch zur Welt, aber mit der Anlage zur Humanisierung ausgestattet. Das Werk der Erziehung ist, die natürliche Entwicklung in der Richtung auf dies Ziel zu leiten. Das Kind kann Mensch werden nur unter Menschen, nur durch die helfende Handreichung, die es von Erwachsenen erfährt. Erziehung ist diese Handreichung in zusammenhängender Gestalt. Indem es in das sittlich-geistige Wesen der Gesamtheit durch die Hand der Erzieher und Lehrer hinaufgezogen wird, wird es aus dem bloß physischen zu einem historischen, zu einem menschlichen Wesen. Natürlich nicht zu einem Menschen im allgemeinen, sondern zu einem Menschen mit der bestimmten Ausprägung des Menschlichen in dieser nationalen Gestalt. Vom ersten Augenblick des Lebens wird es in Sitte und Brauch und Lebensgewohnheit seiner Umgebung hineingezogen; es nimmt die sittlichen Anschauungen und Maßstäbe an, die hier herrschen, Nachahmung und Autoritätsglaube, Gebot und Strafe, Sprache und Wortbedeutung formen das Urteil über das, was gut und schlecht, schön und häßlich, löblich und schimpflich ist. Und so wird es in das geistige Leben hineingezogen; die Begriffe und die Erkenntnis, der Glaube und die Weltanschauung werden zunächst mit den Wörtern und der Sprache eingepflanzt, dann durch den Unterricht erweitert, systematisiert und vertieft. Das Ergebnis dieser langen Arbeit ist das, was wir „Bildung" nennen: eine Gestaltung des inneren Menschen, die den nun zur Selbständigkeit Heran-

gereiften befähigt, an dem geistig-sittlichen Leben der Gesamtheit an seinem Ort und mit seinen Kräften freien und tätigen Anteil zu nehmen.

Genug, das Wesen und die Bedeutung der Erziehung ersichtlich zu machen. Von hier aus ist es verständlich, daß alle um die Verbesserung des menschlichen Daseins bemühten und ringenden Männer der Verbesserung der Erziehung nicht in letzter Linie ihre Aufmerksamkeit zugewendet haben. Alle großen Moral- und Sozialreformer, von Sokrates-Plato bis auf Rousseau und Pestalozzi, Fichte und Lagarde, haben sich zugleich als Erziehungsreformer vernehmen lassen. Alle rufen sie uns zu: der Weg zur Vervollkommnung des Menschengeschlechts geht durch die Vervollkommnung des Erziehungswesens. Nur ein jüngster Reformer stellt sich abseits: der Umwerter aller Werte scheint von der beharrlichen Kleinarbeit an der Erziehung der Massen nichts zu erwarten: die Herdentiere mag man sich selbst und ihrer Miserabilität überlassen; den „Übermenschen" hervorzubringen ist die Aufgabe, überhaupt die einzige Aufgabe des lebenden Geschlechts. Solange uns nicht ein gangbarer Weg zur Produktion von Übermenschen angezeigt wird, scheint es doch ratsam, es lieber mit der alten Weisheit zu halten. Vielleicht hat die Natur sich die Hervorbringung des Genies vorbehalten, wir kennen das Verfahren nicht, wodurch es ihr gelingt. Dagegen sehen wir einigermaßen die Mittel und Wege, durch welche die allgemeine Erziehung verbessert werden kann. Eine gesicherte Methode zur Hervorbringung sittlicher, umsichtiger und weiser Menschen besitzen wir freilich auch nicht. Doch sehen wir einige Mängel und Schäden, die zur Verkümmerung des inneren Menschen führen, deutlich, und auch die Mittel zu ihrer Abstellung sind uns bekannt, wenn sie auch nicht überall in unsrer Hand sind. Wir dürfen aber hoffen, mit beharrlicher und geduldiger Arbeit sie in unsere Hand zu bringen: man denke an Verbesserung der Wohnungs- und Ernährungsverhältnisse der Massen und ihres Nachwuchses, an den Ausbau der Waisen- und Fürsorgeerziehung, an Kindergärten und Waldschulen, an die Nachbarschaftsbewegung und die Universitätsausdehnung, an Fortbildungs- und Volkshochschulen, an Jugendvereine und Volksspiele, kurz an die tausend Mittel, der Kindheit günstigere Entwicklungs-

edingungen und der Jugend schönes Spiel und kraftvolle Selbst-
ucht, höhere Interessen und geistige Freuden zuzuführen. Gelingt
s so, das allgemeine Niveau des sittlichen und geistigen Lebens zu
rhöhen, so ist das am Ende auch noch der gangbarste und sicherste
Weg, der Natur in der Hervorbringung des Übermenschen zu Hilfe
u kommen.

Ich füge hier eine Anmerkung über die neuerdings entdeckte
ozialpädagogik und ihren Unterschied von der *Individual-*
ädagogik ein. Daß die Erziehung überall und immer eine soziale
unktion war, ist nach dem Gesagten selbstverständlich; der Stamm,
as Volk, die Nation erzieht ihre Jugend; die Gesamtheit ist Trägerin
er Kultur, um deren Übertragung es sich handelt; die einzelnen,
ie Väter, Mütter, Lehrer, haben als ihre Glieder daran teil. Und
war ist es die Gesamtheit als staatsbürgerliche und als Kultur-
esellschaft, die die Erziehung durch ihre Glieder übt: irgendwie
ird die Erziehung überall nicht nur durch die Sitte, sondern auch
urch das Recht bestimmt; geübt aber wird sie zunächst nicht durch
Staatsbeamte, sondern durch die Familie und durch freie Hilfskräfte
nd Hilfstätigkeit der Gesellschaft. Ebenso selbstverständlich ist auch,
aß die Jugend für die Gesellschaft erzogen wird: sie zu tüchtigen
nd brauchbaren Gliedern des Ganzen zu machen, die durch ihre
eistungen ihm Ehre machen, seine Kraft steigern, sein Wesen er-
öhen, das ist das tatsächliche Ziel aller Erziehung, von der primi-
ivsten kriegerischen bis zur kompliziertesten kulturellen. Ist die
Erziehung aber eine soziale Funktion, so ist natürlich auch Erziehungs-
ehre notwendig Sozialpädagogik.

Dieser soziale Charakter der Erziehung schließt aber andrerseits
as individuelle Moment nicht aus. Nicht nur sind die Erzieher
elbst Individuen und zwar verschieden geartete, in deren jedem die
llgemeine Kultur in eigentümlicher Brechung erscheint, sondern sie
rziehen auch Individuen, denen sie mit mehr oder minder Bewußt-
eit einen eigentümlichen Stempel persönlichen Lebens aufzudrücken
ünschen, natürlich den Stempel ihres eigenen Ideals. Und auch
ies Moment wird in jeder Erziehungslehre zur Geltung kommen
üssen. Man sieht, Sozial- und Individualpädagogik sind in der
Sache nicht Gegensätze, sondern sich ergänzende Betrachtungsweisen.

Allerdings, so kann man nun fortfahren, verhalten sich verschiedene Theoretiker, ja verschiedene Zeitalter in Absicht auf diese beiden Betrachtungsweisen verschieden. Es gibt Autoren und Zeiten, die mehr das soziale, andere, die mehr das individuelle Moment betonen. Und derselbe Unterschied kehrt auch in der Erziehung selbst wieder: weitgehende Freiheit in Sachen der Erziehung und strengere soziale Bindung mit steigender sozialer Tätigkeit auf diesem Gebiet. Wenn wir unter diesem Gesichtspunkt die Perioden der Neuzeit betrachten, so können wir sie so charakterisieren. Am Anfang haben wir strenge Bindung in der Praxis und in der Theorie. Die Aufgabe der Erziehung in Familie und Schule ist, darüber sind Theorie und Praxis auf katholischem wie auf protestantischem Boden einig: das Individuum durch die Sitte und den Glauben der Gesamtheit so vollkommen als immer möglich zu bestimmen: es soll nichts für sich, nichts besonderes sein wollen, sondern fromm und gläubig im Sinne der Kirche. Gehorsame Untertanen des Allgemeinen bilden, das ist das Ziel, wie es zunächst die Kirche in ihren Ordnungen, die regelmäßig die Schulordnungen einschlossen, formulierte, wie es dann im 17. und 18. Jahrhundert auch der Staat akzeptierte: brauchbare und gehorsame Untertanen des Landesherrn! Im 18. Jahrhundert erhebt sich hiergegen immer breiter und mächtiger anschwellend eine Reaktion des Individualismus; sie ist auf allen Gebieten zu verfolgen, in der Kirche, im Staat, in der Erziehung: Befreiung des Individuums von der erdrückenden Bindung durch die absolutistische Kirche und den absolutistischen Staat wird die Parole: vor allem keinen Glaubenszwang; aber auch nicht mehr Polizeizwang als unbedingt notwendig. In diesem Zusammenhang steht auch das Aufsteigen des Individualismus in der Erziehungslehre. Die große pädagogische Reformbewegung, die mit Rousseau einsetzt und im deutschen Neuhumanismus gipfelt, ist durchaus individualistisch: die Aufgabe der Erziehung ist nicht, gläubige und gehorsame Untertanen der Kirche und des Staates oder brauchbare Beamte und Professionisten zu liefern, sondern Menschen zu bilden, allseitig und harmonisch entwickelte Menschen, volle und eigentümlich gestaltete Persönlichkeiten. Ihr könnt nicht zugleich Menschen und Bürger bilden, hatte Rousseau, an der Ge-

sellschaft verzweifelnd, ausgerufen; ihr sollt wenigstens zuerst und zunächst Menschen bilden, so fordern Pestalozzi, Herder, die Neuhumanisten, wie sie dann der Gesellschaft sich einordnen und nützlich machen, das wird sich schon finden. Das wahrhaft Nützliche ist allein die Bildung. Das moderne Gymnasium wurde auf dieser Grundlage errichtet. Und in die Volksschule hielt die „formale" Bildung ihren Einzug.

In seinem Fortgang hat das 19. Jahrhundert dann eine allmählich ansteigende Gegenbewegung gebracht: das Historische, das Objektive, das Allgemeine gewann überall wieder an Geltung gegenüber dem Rationalen und Subjektiven. Strengere Bindung des Beliebens wurde auch im Erziehungswesen die herrschende Forderung, am sichtbarsten im Religionsunterricht: die Regulative für die preußische Volksschule von 1854 bezeichnen den Höhepunkt dieser Bewegung. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts treten Fach- und Berufsbildung immer entscheidender hervor, im Realschulwesen erheben sich neue Formen und Ziele gegen die „humanistische" Bildung des Klassizismus. Endlich wächst parallelgehend mit dem Sinken der Erziehungsfähigkeit des Hauses, wie es durch die Entwicklung des großindustriellen und großstädtischen Lebens herbeigeführt wird, die soziale Fürsorge für die Erziehung: Kindergarten und Fortbildungsschule gehören dieser Bewegung an. Es fehlt nicht an solchen, die voraussehen, daß das Ziel die völlige Auflösung der Einzelfamilie und die Übernahme der ganzen Erziehung durch die Gesellschaft sein werde. In diesem Sinne leben wir also in einem Zeitalter der Sozialpädagogik. Doch fehlt es dieser Bewegung nicht an einem Gegengewicht; in jüngster Zeit ist, zunächst in der pädagogischen Theorie, mit wachsender Entschiedenheit die Forderung hervorgetreten: mehr Freiheit der Bewegung für Lehrer und Schüler, mehr Individualisierung in der Erziehung und im Unterricht, mehr Achtung vor der werdenden Persönlichkeit schon im Kinde und Knaben. Wird der Forderung von der obersten Stelle der Verwaltung mit Wohlwollen begegnet, so widerstrebt ihr freilich die Beharrungstendenz des Systems. Und auf der andern Seite wird sie durch die Übertreibungen eines extremen Radikalismus gefährdet, der blind gegen die Wirklichkeit und ihre Notwendigkeiten,

in der Verachtung aller objektiven Bindungen schwelgt und die Souveränität des augenblicklichen Beliebens proklamiert. Nietzsche ist sein Prophet, das „Jahrhundert des Kindes" seine Erfüllung: alle Autorität ist abgedankt, alle Nötigung und aller Zwang aus der Erziehung ausgeschaltet, der Begriff der Pflicht mit der Wurzel ausgerottet, das freie Belieben des Kindes einziger Wegweiser und Maßstab, und die einzige Aufgabe der Erzieher, diesem Belieben Befriedigung zu verschaffen. Gott behüte die Freiheit vor diesen Freunden.

---

§ 3

Die allgemeine Form der Erziehertätigkeit

Erziehen (educare) heißt hervorziehen, die in der Anlage vorhandene, noch unentwickelte Gestalt zur vollen Entfaltung führen. Wie geschieht das? Wie wird aus der Anlage vollendete Gestaltung? aus der δύναμις, mit den Aristotelischen Ausdrücken, die ἐντελέχεια? Die Antwort ist: durch Betätigung der in der Anlage gesetzten Kräfte und Triebe. Wir nennen solche in Absicht auf die Entwicklung von bloßem Vermögen zu bestimmter Fertigkeit gerichtete Betätigung Übung. Und somit können wir sagen: Übung der Kräfte ist die allgemeine Grundform der erziehenden Tätigkeit.

Es ist ein allgemeines Grundgesetz alles organischen Lebens, daß jede Betätigung eine dauernde Veränderung des psychophysischen Systems, eine Prädisposition für die gleichförmige Wiederholung hinterläßt. Die Betätigung bringt gleichsam eine Spur oder ein Geleise zuwege, wodurch die nachfolgende Betätigung in gleicher Richtung geleitet und erleichtert wird. Summierte Prädisposition ist das, was wir Gewohnheit, Fertigkeit, Habitus nennen. In der Fertigkeit oder im Habitus ist das in der Anlage gesetzte Vermögen zugleich entwickelt, d. h. bestimmt geformt, gekräftigt und gebunden.

Wie kann bei diesem Prozeß die Erziehung einwirken? Offenbar nur dadurch, daß sie in die jedesmalige Betätigung bestimmend eingreift. Sie kann nicht unmittelbar die Fertigkeit oder den Habitus von außen bestimmen, sondern nur durch die Vermittlung des von innen heraus sich betätigenden Vermögens. Die Formung seiner

Betätigung von außen geschieht auf zweierlei Weise: 1. durch das Beispiel; 2. durch die Stellung von Aufgaben und die Leitung bei ihrer Lösung.

Ursprünglich geschieht die Betätigung der in der Anlage gesetzten Kräfte unwillkürlich in ziel- und absichtsloser spielender Bewegung, der innere Drang findet darin Entladung. Alle natürlichen Kräfte des Systems, die Kräfte der Nerven und Muskeln, der Sinnesorgane und der Zunge, werden zunächst in dieser Gestalt betätigt und entwickelt. Bald beginnt die Erziehung, zunächst auch so gut wie absichtslos auf diese Betätigung einzuwirken, indem in spielender Beschäftigung mit dem Kinde ihm bestimmte Bewegungen vorgemacht, bestimmte Laute vorgesprochen werden. Sobald Auge und Ohr das Vorgemachte aufnehmen, beginnt es auf die Betätigung des Kindes formend einzuwirken: es klatscht in die Hände, stößt den Ball, lallt Laute nach; der in die Anschauung aufgenommene Vorgang treibt hervor und gestaltet seine eigene Betätigung. Wir nennen diese Tendenz des Systems Nachahmungstrieb. Er beginnt schon in den ersten Monaten sein Werk: die Formung des eigenen Wesens durch die Nachbildung der in die Anschauung aufgenommenen Betätigung der Umgebung. Er ist während des ganzen Jugendalters als ein ungemein wirksames Gestaltungsprinzip tätig: der Junge macht nach, was er den Vater, das Mädchen, was es die Mutter, der Schüler, was er den Lehrer vormachen sieht, und bildet sich so zu einem Nachbild des Prototyps. Erst nachdem die Entwicklung in der festen Wesensgestaltung zu einigem Abschluß gelangt ist, vermindert sich seine Wirksamkeit, ohne sich doch während des ganzen Lebens vollständig zu verlieren, man denke nur an die Macht der Mode. Das wäre also das erste: durch Beispiel und Nachahmungstrieb übt die Erziehung, bewußt und unbewußt, beständig eine formende Einwirkung auf die Betätigung des Nachwuchses und damit zugleich auf seine werdende fertige Gestalt.

Das zweite war: die Stellung von Aufgaben und die Leitung in ihrer Lösung. Es ist das die entwickelte, am meisten bewußte und absichtliche Form der erziehenden Einwirkung; wir nennen sie: unterrichten. Ihre Wirksamkeit vollzieht sich auf die Weise, daß zunächst schon die gestellte Aufgabe die Betätigung be-

stimmt, die Aufmerksamkeit einstellt, den Trieb zur Lösung auslöst, den Kräften die Richtung gibt; daß dann im Verlauf der Betätigung der Lehrer mit helfender Hand gegenwärtig ist, die gangbaren Wege durch Vorangang zeigt, Irrwege verbaut, Fehler berichtigt, das Ergebnis kontrolliert, daß er zugleich der Mutlosigkeit wehrt, die Trägheit oder Flatterhaftigkeit überwinden hilft, den Übermut, der schon am Ziel zu sein meint, dämpft. Das ist die Grundform alles Unterrichts. Und es ist nicht unwichtig, sich über sein Wesen ein für allemal klar zu werden. Unterrichten bedeutet nie und nirgends Fertigkeiten oder Kenntnisse mitteilen. Das ist eine überhaupt unmögliche Sache. Fertigkeiten können weder von dem Lehrer abgelöst und übergeben, noch von dem Schüler einfach an- und aufgenommen werden: sie können nur von innen heraus durch Betätigung der eigenen Kräfte erworben werden. Lebende Wesen, es ist ihr Urgesetz, gestalten sich nur von innen heraus; sie können nicht, wie unorganische Körper, durch mechanische Eingriffe von außen Gestalt gewinnen: sie können dadurch verkrüppelt und verunstaltet werden, aber Form und Bildung können sie nur durch das innere Formprinzip gewinnen. Gärtner und Tierzüchter wissen es: sie geben Pflanzen und Tieren neue Gestalt, aber nicht durch Kneten und Kleben, durch Hauen und Schneiden, wie man Stein- und Holzbilder macht, sondern indem sie dem inneren Gestaltungsprinzip solche und solche Entwicklungsbedingungen zuführen. Eben das gilt vom Erziehen und Unterrichten: es kann nirgends durch Beibringen von außen, sondern nur durch Herausbringen von innen geschehen. Bei allen leiblichen Fertigkeiten liegt die Sache auf der Hand und ist nie übersehen worden: Schmieden und Weben, Schreiben und Zeichnen, es gibt nur einen Weg es zu lernen: Übung der Kräfte durch Betätigung; und das Lehren geschieht durch Vormachen und Aufgabenstellen und Leitung in ihrer Lösung. Nicht anders steht es mit sittlichen Tüchtigkeiten; nicht anders im Grunde auch mit Kenntnissen und Einsichten: überall handelt es sich um lebendige Fertigkeiten, nicht um Besitz toter Objekte, Fertigkeiten des Handelns und Fertigkeiten des Erkennens. Begriffe sind nicht tote Objekte, die man von Hand zu Hand geben kann, sondern lebendige Funktionen des Begreifens, des Sehens der Einheit des Wesens in der

Mannigfaltigkeit der Erscheinungen. Wörter und Formeln kann man vorsagen und nachzusagen oder aus einem Buch zu memorieren nötigen; aber die Laute, womit die Begriffe bezeichnet werden, sind nicht die Begriffe selbst, man kann sie nachsprechen, ohne die Funktion des Begreifens, ohne jenes Durchsehen der Einheit in der Vielheit. Dies kann gelernt werden nur durch Übung der vorhandenen Kräfte im Zusammensehen des Gleichen.

§ 4

Die Voraussetzungen der Erziehung auf seiten des Erziehers

Die Voraussetzungen der Erziehung bei dem Erzieher und dem Zögling ergeben sich aus der Bestimmung ihres Wesens. Ist Übertragung der gesamten ideellen Kultur ihre Aufgabe oder Leistung, so müssen also die Erzieher im Besitz dieser Kultur sein, die Zöglinge die Fähigkeit haben, sie in sich aufzunehmen. Mit den Stichwörtern Bildung und Bildsamkeit können wir die Sache auf beiden Seiten bezeichnen.

Bildung bezeichnet, wenn wir von der Etymologie des Wortes ausgehen, vollendete Gestaltung. Wir können sie näher bestimmen als die vollendete Gestalt des gesamten Menschen, des äußeren und des inneren; und da diese immer durch die Kultur des Kreises, dem er durch seine Abstammung angehört, bestimmt sein wird, so können wir auch sagen: Bildung besteht im Besitz all der Kräfte des Willens und des Erkennens, des Schaffens und Bildens, worauf die volle und tätige Teilnahme an dem Kulturleben der Gesamtheit beruht.

Das wäre demnach die Forderung, die an jeden Erzieher zu stellen ist: inneren Beruf zur Erziehung hat er nur dann und nur so weit, als er aktiven Anteil an dem gesamten Kulturleben seiner Zeit und seines Volkes hat. Die Natur freilich fragt nicht nach der Erfüllung dieser Forderung, ehe sie jemand Vater oder Mutter werden läßt; sie beruft, durch die Naturtriebe wirkend, wahl- und unterschiedslos alle zu Erziehern. Die sittliche Forderung, die aus der Natur der Sache fließt, besteht hiervon unabhängig. Erzeuger von Kindern kann jeder werden, den die Natur dazu treibt; Er-

zieher von Kindern kann nur der werden, der nicht bloß die animalische, sondern auch die geistig-sittliche Art fortzupflanzen vermögend ist.

Daß das Mißverhältnis zwischen der Forderung der Natur und der ethischen Forderung an diesem Punkt so groß ist, daß so viele zu Erziehern berufen, so wenige auserwählt sind, ist eins der größten Hemmnisse der Erhöhung der geistig-sittlichen Kultur. Wenn die Erzieher selbst erzogen wären, wenn die Eltern alle erst sich zu Trägern des geistig-sittlichen Lebens gebildet hätten, dann würde die Erziehung der Kinder sich von selber machen. In Wirklichkeit gibt es keine Aufgabe in der Welt, die mit mehr Leichtsinn übernommen und mit weniger Sorgfalt geübt würde als die elterliche Erziehung. Daß eine große und höchst verantwortungsvolle Aufgabe übernommen wird, indem man Kinder in die Welt setzt, kommt den meisten Eltern kaum zum Bewußtsein; ja vielleicht jetzt weniger als je zuvor. Die religiöse Denkweise, die in unseren Zeiten durch die naturalistische in weitesten Kreisen verdrängt worden ist, war viel mehr als diese geeignet, das Verantwortungsvolle des Elternberufes auch dem Bewußtsein des gemeinen Mannes einzuschärfen: unsterbliche Seelen und ihr ewiges Wohl und Wehe waren auf die Seele der Eltern gelegt. Ich weiß es aus nächster Erfahrung, wie tief und stark die Wirksamkeit dieser Anschauung war. Hie und da wird jetzt gemeint, die moderne Vererbungslehre wird das Gewissen der möglichen Eltern schärfen und Kranke und Entartete abhalten, Vater und Mutter zu werden. Ich gestehe, daß ich wenig Vertrauen zu der Wirksamkeit solcher theoretischen Vorstellungen habe. Und ob pädagogische Belehrung, wie man sie für die Mädchenschulen fordert, um die künftigen Mütter über ihre Pflichten zu belehren, sich so wirksam erweisen wird, als ihre enthusiastischen Vertreter denken, halte ich auch nicht für ausgemacht. Womit ich übrigens nicht sagen will, daß man sie nicht versuchen solle. Ein schlichter und ernsthafter Unterricht mag immerhin einige Spuren zurücklassen, die einmal den Weg finden helfen.

Also das wäre das allgemeine Prinzip: gute Menschen sind gute Erzieher. Sittlich-geistige Bildung erwächst in einem Familienleben, das in das sittlich-geistige Leben der Gesamtheit eingetaucht ist.

Freilich nicht mit der Sicherheit, womit ein guter Baum gute Ableger gibt; allzu oft zeigt die Erfahrung auch das Gegenteil, daß trefflichen Eltern die Kinder mißraten, und wohl auch das Umgekehrte: daß leichtfertige und nichtsnutzige Eltern tüchtige und brave Kinder haben; dennoch wird als Regel gelten: Gute und Rechtschaffene kommen aus guten und tüchtigen Familien.

Gehen wir noch auf einzelne Seiten der Tüchtigkeit des Erziehers ein, so werden in Absicht auf die sittliche Bildung zwei Stücke in erster Linie stehen: selbstlose Hingebung und tapfere Wahrhaftigkeit. Die erste hat in der natürlichen und instinktmäßigen Elternliebe ihren Naturboden. Sie bedeutet aber keineswegs, daß der Erzieher sich rückhaltlos der instinktiven Zärtlichkeit überlassen dürfe, vielmehr gehört zur rechten selbstverleugnenden Liebe auch die Fähigkeit, wo es sein muß, gegen sich selbst und sein Kind hart zu sein. Weichliche Nachgiebigkeit gegen die eigenen Gefühle oder gar Hingebung an spielende, weibische Liebkosungsbedürfnisse gehört zu den größten Hindernissen einer vernünftigen und wirksamen Erziehung. Weisheit und Selbstbeherrschung müssen bei der Liebe sein, soll sie wohltätig wirken. Die rechte Elternliebe zeigt sich vor allem in der Unermüdlichkeit der fürsorglichen Handreichung und Behütung, der Treue hilfreicher Führung, dem geduldigen Warten, bis die Zeit gekommen ist, der Langmut mit dem Irrenden, der hoffenden und verzeihenden Liebe, die auch noch dem sich Abwendenden, ja dem anscheinend Verlorenen nachgeht.

Die Wahrhaftigkeit ist die Aufrichtigkeit gegen sich selber und die Kinder: sich nichts vormachen, auch das minder Erfreuliche sehen und schmerzliche Wahrnehmungen sich eingestehen. Das Gegenteil ist die Eitelkeit, die sich selbst betrügt, die in den eigenen Kindern nur Musterbilder der Vollkommenheit sehen will; sie erzieht auch die Kinder zur Lüge. Selbstverständlich wirkt so auch das direkte Hintergehen der Kinder, durch täuschende Rede, durch hinhaltendes Versprechen, das Scheinenwollen vor ihnen; Kinder haben einen schärferen Blick für diese Dinge, als man denkt. Und sie sind rasche Logiker im Folgerungenziehen: was vor uns und gegen uns erlaubt ist, das ist auch uns erlaubt. Ist aber einmal der brüchige Boden der Unaufrichtigkeit und Lüge zwischen Eltern und Kindern,

Erziehern und Zöglingen betreten, dann ist Mißtrauen und Mißachtung die notwendige Folge. Autorität und Pietät schwinden und von Erziehung ist hinfort keine Rede mehr.

Endlich noch eins: für das rechte und förderliche Verhältnis von Eltern und Kindern, von Erziehern und Zöglingen ist ein fröhliches Wesen eine wichtige Voraussetzung. Kinder sind von Natur fröhlich und fühlen sich zu fröhlichen Menschen hingezogen; sie fliehen grämliches und sorgenvolles Wesen. Sie haben die instinktive Erkenntnis, daß es zu ihnen nicht passe, für sie keine rechte Teilnahme habe und ihnen nicht förderlich sein könne. Ein fröhliches Wesen ist nun freilich zunächst Sache des Temperaments, nicht des Charakters; es ist die natürliche Lebensstimmung frischer Jugendkraft und voller körperlicher Rüstigkeit und Gesundheit; mit der sinkenden Kraft kommt das bedenkliche und besorgte Wesen. Und auch aus diesem Grunde ist zu späte Ehe nicht gut: der Abstand der Lebensstimmung zwischen Eltern und Kindern wird dann zu groß. In einigem Maße ist aber der Gefühlshabitus doch Sache des Willens. Man kann sich melancholischen Gedanken und Verstimmungen widerstandslos hingeben, ja es gibt Leute, die in dem stetigen strengen oder wohl gar finsteren Ernst des Wesens etwas Verdienstliches sehen, mit gewissen Verkehrungen des religiösen Lebens ist dieser Aberglaube verbunden. Man kann auch den Temperamentsfehler bekämpfen und eine ruhige, ja heitere Gemütslage durch den Willen herstellen, die freilich nicht die Unmittelbarkeit jener natürlichen Fröhlichkeit hat, dafür auch den Umschlägen in Ausgelassenheit und Launenhaftigkeit nicht so ausgesetzt ist. Kants Bericht über sich selbst, wie er mit Erfolg der Neigung zu deprimierenden Affekten in sich Widerstand geleistet habe und über sie Herr geworden sei, ist bekannt. Vielleicht ist gerade diese erworbene, gleichmäßige Heiterkeit des Wesens das rechte Klima für die Erziehung, vor allem für die Erziehung der reiferen Jugend, während die natürliche Fröhlichkeit den ersten Jahren besonders angemessen ist.

Auf die Voraussetzungen mit Hinsicht auf die geistige Bildung will ich hier nicht näher eingehen. Bis vor nicht gar langer Zeit war auch die Einführung in das geistige Leben der Gesamtheit so gut wie ganz Sache der Familie; erst seit wenigen Jahrhunderten

ist in der europäischen Welt die Sorge hierfür den natürlichen Erziehern zu einem großen Teil durch die künstliche soziale Veranstaltung der Schule abgenommen worden; was denn doch auch, so notwendig die Sache war, zugleich eine Verarmung der häuslichen Erziehung bedeutet. Immerhin bleiben auch auf diesem Gebiet der rechtschaffenen Familie wichtige Aufgaben. Vor allem eine: der Schulunterricht wird immer in erster Linie auf das eigentliche Wissen und das technische Können gerichtet sein; Lebensüberzeugungen und Glauben zu begründen, kann er sich nicht ebensosehr zur Aufgabe stellen, wenigstens nicht zur unmittelbaren Aufgabe. Hier behält die Familie ihren Beruf. Von klein auf wird das Kind von dem Geist des Hauses umfangen, es atmet die Luft der hier herrschenden Anschauungen von Welt und Leben. Es empfängt von der Mutter erste religiöse Vorstellungen, die dem Gemüt mit tiefsten, unauslöschlichen Spuren sich einprägen; manche Selbstbiographie gibt davon Zeugnis, auf Kant ließe sich auch hier wieder hinweisen. Es hört den Vater über Fragen des öffentlichen und des privaten Lebens urteilen; es wird selbst in die Besprechung solcher Fragen hineingezogen. So formt sich Gesinnung und Auffassung unmerklich durch die im Hause herrschenden Überzeugungen. Diesen Einfluß auf das werdende geistige Leben des Kindes wird das rechte Elternhaus sich niemals durch die Schule entreißen lassen. Freilich, die Schwierigkeiten auf diesem Gebiet werden immer größer. Solange das geistige Leben der Gesamtheit durch wesentlich einmütige Überzeugungen bestimmt wurde, solange der Kirchenglaube der wirkliche Glaube der Gemeinde war, und das war für die große Masse in Deutschland noch im 18. Jahrhundert so, wirkten Schule und Haus einmütig zusammen. Seit der Zerreißung der Glaubenseinheit, seitdem die Anschauungen von Welt und Leben überall in entgegengesetzten Richtungen auseinanderstreben, ist zwischen der offiziellen Lehre der Schule, die übrigens auch keineswegs überall die persönliche Überzeugung des Lehrers ist, und dem Geist, der im Elternhause herrscht, vielfach schroffster Widerspruch, ein Übelstand, der unerträgliche Spannungen herbeiführt. Das Wachstum fester Überzeugungen in der jugendlichen Generation ist dadurch sehr erschwert; der skeptische Nihilismus weiter Kreise hat darin seinen Wurzel-

boden. Es bedarf doppelter Weisheit, der Jugend über diese Klippen hinwegzuhelfen.

Noch an einem Punkt findet eine fortschreitende Verengung der Familienerziehung statt. Früher lag die Aufgabe der Einführung des Nachwuchses in das wirtschaftliche Kulturleben der Gesamtheit in der Hand der Eltern: die Knaben wurden in der Regel vom Vater in alle Künste der Landwirtschaft, die Mädchen von der Mutter in die der Haushaltung eingeführt. Und es war ein großes Stück der erziehenden Kraft des Elternhauses! Meister und Lehrling in innigster Arbeits- und Lebensgemeinschaft verbunden, das Verhältnis gab zu mannigfachster Einwirkung auf das ganze Wesen der Jugend Gelegenheit. Durch die Entwicklung des modernen großindustriellen und großstädtischen Lebens sind die beiden Generationen zertrennt, so daß nur gelegentliche Augenblicksbegegnungen übrig bleiben.

§ 5

Die Voraussetzungen der Erziehung auf seiten des Kindes

Die Bildsamkeit, das Korrelat der Bildung auf seiten des Zöglings, macht den spezifischen Charakter des Kindesalters aus. Als ein System noch unausgeprägter, aber der Entwicklung und Formung fähiger und begieriger Anlagen und Triebe tritt das Kind ins Leben. Sein Wille hat noch keine Form; es hat hierhin und dorthin ziehende Triebe und Begierden und Augenblickswünsche, aber keine dauernden Ziele und keine festen Willensbestimmtheiten, keinen Charakter. So ist auch die Intelligenz unausgeprägt; die Sinne stehen jedem Eindruck, die Phantasie jeder Vorstellung offen; dagegen fehlen feste Begriffe und Grundsätze und damit die selbständige Gegenwirkung gegen die Eindrücke von außen.

In dieser Unausgeprägtheit, die sich auch in der äußeren Erscheinung, im Gesicht des Kindes ausdrückt: es ist noch ein Mensch im allgemeinen, liegt nun zugleich der eigentümliche Reiz und der Reichtum des Kindesalters; es ist noch nichts Bestimmtes, darum ist es in gewissem Sinne alles, es kann alles werden. Die Mög-

lichkeit zu allem, die Möglichkeit zu allem Guten und Großen und Schönen ist in ihm und schaut aus den erwartungsvollen Augen den Betrachter an. Jeder Fortschritt in der Entwicklung besteht darin, daß unbestimmte Möglichkeit in bestimmte Wirklichkeit übergeführt wird. Das ist natürlich Gewinn an Gehalt und Form; aber es ist doch zugleich auch Verengung: das Feld der Möglichkeit wird dadurch definitiv verengt, es gibt kein Rückwärts aus der Bestimmtheit in die freie Möglichkeit. Omnis determinatio est negatio: indem man dieses wird, wird die Möglichkeit, das andere zu werden, abgeschnitten. Es ist bekannt, wie rasch kleine Kinder eine fremde Sprache nachplappern lernen; Erwachsenen wird es schwerer: die allgemeine Sprachfähigkeit ist durch die entschiedene Ausprägung in dieser bestimmten Sprache gleichsam gebunden. Ebenso steht es mit den Gedanken: durch die Ausbildung bestimmter Anschauungen und Denkweisen wird die allgemeine Denkfähigkeit gebunden, man verschließt sich mehr und mehr neuen Gedanken; die alten wehren sich gegen ihre Aufnahme. Und nicht anders die Willensseite: feste Gewohnheiten des Wollens und Handelns bilden ausgefahrene Geleise, aus denen ein Ausbiegen kaum mehr möglich ist; die früheren Entschließungen und Taten, sie binden unseres Lebens Gang. Beruht auf dieser festen Bestimmtheit des Wesens die Kraft und Wirkungsfähigkeit des Mannes, so ist doch mit der Freiheit des Werdens ein großes Stück des Reizes, der Poesie des Jugendalters dahin. Daher in Biographien die erste Hälfte die interessantere zu sein pflegt: die Zeit der Entwicklungsmöglichkeiten, der Versuche, der Krisen.

Im höheren und höchsten Alter geht die Bestimmtheit allmählich in Erstarrung über; die Entwicklung ist abgelaufen, die innere Form ist hart und starr geworden, so daß neue Eindrücke überhaupt nicht mehr aufgenommen werden. Das Alter erlebt nichts Neues; es spricht diese Tatsache in der Formel aus: es geschieht nichts Neues unter der Sonne, alles ist schon dagewesen. Mit subjektiver Wahrheit, nicht mit objektiver; denn wenigstens in der geschichtlichen Welt geschieht nur Neues und niemals etwas, was so schon da war. So denkt und empfindet die Jugend: nun soll es erst kommen, das Alte ist abgetan, mit uns fängt die Welt erst an, die Welt, sie war

nicht, eh' ich sie erschuf. Und wie die Denkweisen und Vorstellungsbahnen im Alter stereotyp werden, so werden auch die Handlungsweisen starr und unveränderlich. Da aber die Dinge und Verhältnisse sich ändern, so wird das Alter unfähig, sie zu beherrschen. Daher denn der übliche Alterspessimismus: die Welt wird immer schlimmer. Es ist der Unmut darüber, daß die Wirkungsfähigkeit mit der Anpassungsfähigkeit erlischt. So findet eine allmähliche Ablösung von der Welt statt. Lebenssattheit tritt ein und der Tod erscheint endlich als das natürliche und notwendige Ende des Entwicklungsprozesses, den wir Leben nennen.

Das Kindesalter also ist der komplementäre Gegensatz zum Greisenalter. Wie dieses matt und lebenssatt sich zur Vergangenheit umwendet und in der Erinnerung lebt, so ist das Kind voll Lebenslust, ganz Erwartung der Zukunft und Verlangen des Werdens, eine lebendige Darstellung des scholastischen Satzes: materia appetit formam. Woraus es verständlich ist, daß alle Welt die Jugend mehr liebt und zu ihr hingezogen wird als zum Alter: auf die Zukunft können wir wirken, unsere Gedanken und Zwecke ihr einbilden; die Vergangenheit ist starr und unveränderlich, ohne Werden und ohne Hoffnung.

---

§ 6

Anlage und Erziehung

Eine Frage erhebt sich hier: Ist die Bildsamkeit des Kindes unbegrenzt? oder hat sie in Bestimmtheit der Anlage begründete Grenzen, ist die definitive Gestalt durch ererbte Anlagen präformiert?

Zwei Denkweisen stehen sich gegenüber: die empiristische und die nativistische. Die erste neigt dazu, die Bildsamkeit, natürlich innerhalb der Grenzen des allgemein Menschlichen, absolut zu setzen. Woraus die praktische Folge sich ergibt, daß die Erziehung aus jedem alles machen kann. Die nativistische Ansicht setzt die definitive Gestalt als im wesentlichen mit der Anlage gegeben, die Entwicklung demnach für prädeterminiert, so daß für eine wesentliche Veränderung durch die Erziehung kein Spielraum ist.

Die empiristische Anschauung beherrscht, von England ausgehend,

die Psychologie und Pädagogik des 18. Jahrhunderts. J. Locke hat ihr Prinzip formuliert: es gibt keine angeborenen Ideen; die Seele ist am Anfang des Lebens ein Blatt weißen Papiers, die allgemein menschlichen Funktionen und Tendenzen, Sinnlichkeit und Assoziation, Selbsterhaltungstrieb und Affektreaktionen, sind auf gleiche Weise in allen gesetzt, aber kein besonderer Inhalt. Dieser stammt aus der Erfahrung, aus den Eindrücken, welche die Umgebung auf das wachsweiche Wesen macht und die nach jenen gleichen formalen Reaktionsweisen verarbeitet und geordnet werden. Die Unterschiede der Entwicklung und der vollendeten Gestaltung sind daher ohne Rest auf die Verschiedenheit der von der Umgebung erfahrenen Einwirkungen zurückzuführen. Hätte also die Erziehung es ganz in der Hand, diese Eindrücke zu bestimmen, so hätte sie es in der Hand, die Bildung des Wesens ohne Rest zu bestimmen: sie könnte aus jedem alles machen. Es ist das die Anschauung, die dem pädagogischen Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts zugrunde liegt. Seine Wurzel ist der Glaube an die Möglichkeit, aus jedem alles zu machen: es liegt nur an uns, alle Menschenkinder zu tugendhaften, weisen und glückseligen Wesen zu machen. Die Natur hat sie darauf angelegt; es liegt an der Erziehung, an der Umgebung, an der Gesellschaft, sagt Rousseau, wenn es nicht alle werden, wenn sie entarten. So Basedow und Pestalozzi: die Verkümmerung der Intelligenz und des Willens, der wir so oft begegnen, sie liegt an der Verkehrtheit, der Mangelhaftigkeit der Erziehung und des Unterrichts oder an der Abwesenheit hilfreicher Fürsorge überhaupt. Auch Herbart bewegt sich in derartigen Anschauungen.

Am Ende des Jahrhunderts erhebt sich eine Reaktion gegen diese Denkweise: das apriori tritt in den Gesichtskreis. Ich erinnere an Kant, dem freilich das Achten auf individuelle Verschiedenheit völlig fern liegt; an Herder, an Goethe, an den Kult des Genies: nicht erlernte Fertigkeiten, sondern angeborene Begabung macht den Künstler. Schopenhauer, der Philosoph der Romantik, hat die Anschauung auf ihre extremste Formel gebracht: die Anlage ist alles, sie bestimmt die gesamte Entwicklung, mit dem Machen ist es nichts. Die Umstände geben nur die verschiedenen Gelegenheiten zur Betätigung, sie borgen dem Leben das Kleid, aber sie bestimmen nicht

sein Wesen. Vor allem ist die Willensseite durch die Anlage fest bestimmt: velle non discitur. Der Charakter ist unveränderlich, das Handeln die Folge des Charakters: operari sequitur esse. Nur auf die Erscheinung des Willens, nicht auf sein Wesen haben die Umstände Einfluß. Und nicht anders im Grunde die Intelligenz: auch sie ist nach Maß, Kraft und Richtung bestimmt durch die ererbte Anlage. Aus dem Durchschnittskopf wird nie ein Genie, wie sehr man ihn mit Kenntnissen vollstopft, das ordinäre Dreipfundgehirn wird nie etwas andres als gewöhnliche Gedanken denken.

So der Gegensatz der beiden Denkweisen. Wo ist die Wahrheit? Der gesunde Menschenverstand, der nicht durch eine Theorie gebunden ist, wird sagen: die Wahrheit liege in der Mitte; jene beiden Denkweisen seien einseitig und angesichts der Tatsachen nicht durchführbar. Und so wird es sich in der Tat verhalten.

Die empiristische Ansicht ist ohne Zweifel einseitig. Gewiß ist es ein Irrtum, daß die Seele ein weißes Blatt Papier sei, gleich bereit, alle Eindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten, und daß daher die Erziehung es in der Hand habe, aus jedem alles zu machen. Kein Zweifel, daß in der Anlage ursprünglich nicht bloß allgemeine und formale Bestimmtheiten, sondern Bestimmtheiten individueller Natur liegen, die, wenn wir auch nicht imstande sind, sie gleich zu erkennen und von ihrer Herkunft uns Rechenschaft zu geben, im Laufe der Entwicklung deutlich hervortreten. Nicht nur gibt es ursprüngliche Verschiedenheiten im Rassen- und Volkstypus, sondern es gibt auch erbliche Eigentümlichkeiten der Familien, wie im leiblichen, so auch im seelischen Typus: Eigentümlichkeiten des Temperaments, der Neigungen und Triebe, Eigentümlichkeiten auch der intellektuellen Anlage, der Begabung in ihrer Stärke und Richtung; erbliches mathematisches oder musikalisches Talent ist vielleicht das am meisten hervortretende. Wie die Tatsache zu konstruieren ist, mag zweifelhaft sein, die Tatsache selbst ist nicht zweifelhaft, und wenn sie mit dem Herbartischen Seelenreale nicht zu konstruieren ist, so ist das ein Argument gegen diese Theorie, nicht aber gegen die Tatsache.

Auf der andern Seite ist auch die nativistische Theorie einseitig. Wir werden uns hüten, in das entgegengesetzte Extrem zu fallen

und zu sagen: durch die Anlage allein ist die Entwicklung und die definitive Gestalt völlig bestimmt, der Erziehung bleibt eigentlich überhaupt kein Raum und keine Wirkung. Und dieser Irrtum ist der gefährlichere. Vielmehr werden wir sagen: die Entwicklung und die ausgebildete Gestalt wird durch zwei Stücke bestimmt: die Anlage und die Entwicklungsbedingungen. Und sofern die Erziehung diese letzteren zu bestimmen vermag, kann sie allerdings auch die fertige Gestalt bestimmen. Es geschieht vor allem dadurch, daß sie den Kräften und Trieben die Gelegenheit und den Anreiz zur Betätigung in bestimmter Richtung und Form zuführt und dadurch den werdenden Habitus bestimmt.

In jedem Menschenkind schlummert eine unendliche Fülle verschiedenartiger, auch entgegengesetzter Anlagen und Triebe. Welche von ihnen vorzugsweise zur Entwicklung kommen, das hängt wesentlich davon ab, welche Gelegenheit zur Betätigung finden. Diejenigen, denen diese Gelegenheit vorenthalten wird, bleiben unentwickelt, ja vielleicht völlig latent; diejenigen dagegen, die durch die Umstände am meisten zur Betätigung herausgefordert werden, entwickeln sich am stärksten und bestimmen vorzugsweise oder ausschließlich die definitive Gestalt. Am Leben einer Pflanze mögen wir uns die Sache verdeutlichen. Ein Baum bringt eine unendliche Menge von Trieben hervor, von denen aber nur eine kleine Zahl zur Entfaltung kommt und in Gestalt von Ästen und Zweigen in die Erscheinung tritt. Die übrigen bleiben latent, sie liegen, als Adventivknospen, unter der Rinde. Daß sie vorhanden sind, wird sichtbar, wenn man die Äste oder die Krone wegschneidet: dann schlagen auf einmal Tausende von Knospen aus der Rinde aus. Man sieht: hierdurch hat es der Gärtner in der Hand, den Zuschnitt des Baumes zu bestimmen: er schneidet weg, was zu üppig sich vordrängt, er schafft dadurch andern Trieben Luft, die sonst unentwickelt geblieben wären; ja er kann sogar neue, fremde Triebe einsetzen, die dann von dem Saftstrom des Stammes wie die eigenen ernährt werden.

Nun, in ähnlicher Weise bestimmt der Erzieher, freilich mit viel geringerer Sicherheit als der Gärtner an seinem sichtbaren Objekt, die Triebe in der Anlage des Zöglings, die zur Betätigung und damit zur Entwicklung kommen sollen. Indem er ihnen Gelegenheit

und Anreiz zur Betätigung zuführt oder vorenthält, übt er an ihnen die Auslese: die nichtbetätigten verkümmern, bleiben vielleicht ganz latent, die meistbetätigten werden zu herrschenden Seiten des Wesens. Ob er auch, wie der Gärtner durch Pfropfen, der Anlage neue Triebe einsetzen kann, mag fraglich sein, das animalische Leben ist stärker in sich abgeschlossen und konzentriert als das pflanzliche; immerhin ist es möglich, durch Beispiel und Verengung Triebe zu wecken, die ganz zu fehlen scheinen, die Macht der Verführung zeigt es. So ist kein Zweifel, daß die Erziehung einen sehr bedeutsamen Einfluß auf die definitive Gestalt üben kann. Kann sie auch nicht aus jedem alles machen, so kann sie doch bewirken, daß an sich nicht starke Triebe in der Anlage durch fleißige Übung zur Entfaltung kommen, und daß umgekehrt starke Neigungen unentwickelt bleiben oder ganz unterdrückt werden. Gewohnheit, sagt das Sprichwort, wird zur zweiten Natur. Mit Recht, d. h. frühe Gewohnheit; von spät erworbenen Gewohnheiten mag allerdings das andre Wort gelten: daß die Natur, auch mit der Heugabel ausgetrieben, dennoch immer wiederkehrt.

Wir werden hiernach auf keine Weise dem Schopenhauerschen Satz beistimmen, daß Wollen nicht gelernt werde. Wollen muß allerdings gelernt werden, nämlich das vernünftige Wollen. Und die Erziehung kann es lehren, natürlich lehren nur wie andre Dinge auch, durch Beispiel und Übung, nicht durch bloßes Reden. Freilich, auch jene Mittel sind nicht absolut wirksam, man kann nicht aus jedem einen Helden oder einen Heiligen machen; ja es mag Naturanlagen geben, an denen alle Mühe und Sorge vergeblich ist, wie es andrerseits Naturen gibt, die ihres Weges so gewiß sind, daß sie wie die heilige Margarete sicher auch über Schlangen und Drachen hinschreiten; aber bei dem Durchschnitt vermag die Erziehung nicht wenig. Sie kann die Entwicklung ungünstiger Triebe durch vorsichtiges Vorbauen hemmen, sie kann die guten Seiten ermuntern und hervorziehen und dadurch die schlimmen unterdrücken. In jedem Menschen sind beide, in jedem Menschen steckt ein Narr und ein Weiser, sagt ein englischer Philosoph; es ist wesentlich von den Entwicklungsbedingungen und also von der Erziehung, sofern sie diese in der Hand hat, was freilich nur in

beschränktem Maße der Fall ist, abhängig, ob der Narr oder der Weise sich auswächst und dem Leben die Gestalt gibt. Es gibt wohl nicht viele Verbrecher, die nicht unter günstigen Umständen, durch gute Erziehung bewahrt und gekräftigt und auf die rechte Bahn gebracht, leidlich vernünftige und rechtschaffene Menschen hätten werden können; und umgekehrt, es wird nicht viele geben, jeder sage es sich selbst zur Demütigung, die nicht durch unglückliche Umstände, Verführung, Not, Mißhandlung, auf den schlimmen Weg hätten gebracht werden können. Man sehe die Tiere, um zu erkennen, was die Zucht vermag. Unter schlechter, willkürlicher, boshafter Behandlung wird aus einem gutartigen lenksamen Pferd bald ein störrisches und boshaftes; und umgekehrt: eine gleichmäßig kraftvoll-feste und freundlich-wohlwollende Behandlung macht auch das von Natur wilde und unbändige bald zahm und zutunlich. Und vielleicht darf man nun sagen: der Spielraum für den Einfluß der Zucht wächst mit der Höhe der Entwicklung. Je niedriger stehend ein Tier ist, desto weniger ist es der Zucht zugänglich; eine Muschel oder Schnecke läßt sich nicht dressieren; je näher dem Menschen, je höher die Intelligenz entwickelt ist, desto erziehbarer wird es. Und also wäre der Mensch das erziehbarste unter den Lebewesen.

Und demnach werden wir sagen: das Dogma Schopenhauers von der Unveränderlichkeit des Charakters ist, wie so viele Dogmen seiner Philosophie, nichts als eine sehr voreilige Generalisation aus seiner persönlichen Erfahrung, der Erfahrung, daß er ein andrer zu sein wünschte und es doch nicht wurde. Vielleicht hätte auch aus ihm bei einer andern Erziehung, als sie ihm in einem zerfahrenen Hause durch eine eitle und selbstsüchtige Mutter und einen krankhaft verdüsterten Vater zuteil geworden ist, durch eine ernsthafte Selbsterziehung, die freilich mit bloßen Wünschen nicht auskommt, ein andrer Mann werden können, ein besserer und ein glücklicherer. Und ebenso ist es mit der intellektuellen Seite. Freilich kann Erziehung und Unterricht nicht aus jedem ein Genie machen; wohl aber können sie machen, daß die vorhandene Begabung innerhalb ihres Maßes zu tüchtigster Leistungsfähigkeit entwickelt und gesteigert wird. Wie andrerseits auch die geniale Anlage

der Pflege und Zucht bedarf, um zum Fruchttragen zu gelangen. Es ist eine völlig willkürliche Behauptung, daß das Genie sich unter allen Umständen durchsetzt; es ist kein Zweifel, daß überall hervorragende, ja geniale Anlagen durch Mangel an Mitteln der Ausbildung und Betätigung verkümmern oder durch Mangel an Zucht verwildern und zugrunde gehen. Wie es denn auch nichts als eine blendende Paradoxie ist, wenn Lessing einmal sagt, daß Rafael der größte Maler gewesen wäre, auch wenn er ohne Hände geboren worden wäre. Auge und Empfindung für das Malerische hätten auch dann in ihm sein mögen, aber sie wären nicht zur Entfaltung gekommen und nicht bloß der Welt, sondern vielleicht ihm selber unentdeckt geblieben. Der Mensch lernt, was er ist und kann, erst kennen durch Betätigung seiner Kräfte im Schaffen und Handeln.

Also: es ist wahr, die Erziehung vermag nichts als Anlagen zu entwickeln, sie vermag nicht aus nichts Kräfte zu schaffen. Aber sie kann den vorhandenen Anlagen Luft und Licht und Nahrung, oder ohne Bild: Vorbild und Gelegenheit und Anreiz zur Betätigung zuführen und sie dadurch zur Entwicklung bringen, eine Aufgabe, groß genug, um jede ernste Bemühung zu lohnen. Und so werden wir sagen: jener Irrtum des extremen Nativismus, wozu Schopenhauer neigt, ist schlechthin verwerflich; er macht quietistisch, er lähmt den Mut: wir können doch nichts tun, die Naturanlage ist alles. Dagegen ist die empiristische Ansicht: die Erziehung vermag alles, theoretisch zwar nicht haltbar, praktisch aber ungefährlich, ja in gewissem Sinne heilsam und notwendig. Sie belebt den Mut und spornt zur Tätigkeit: es liegt an dir, wenn du nur das Deine mit Fleiß und Geduld, mit Ernst und Liebe tust, dann ist nichts unmöglich, dann ist auch dieser Natur etwas abzugewinnen. Vielleicht gibt es verzweifelte Fälle, vielleicht gibt es, wie intellektuellen Schwachsinn bis zum völligen Blödsinn, so auch angeborenen moralischen Schwachsinn bis zum Blödsinn; einige Psychiater sind geneigt es anzunehmen. Wie Verlust der Sensibilität, Verlust aller affektiven Teilnahme an den Dingen und Vorgängen als psychische Erkrankung eintritt, so scheint die Abwesenheit der sympathischen, der moralischen Gefühle, der Gefühle für Ehre und Scham, auch als

ursprünglicher Naturdefekt vorzukommen; alle Gefühlsbetonung fehlt den hierauf bezüglichen Vorstellungen, wie schon Fénelon beobachtet hat: ils écoutent tout et ne sentent rien. Aber, so muß man hinzufügen, wir können es am Anfang des Lebens nie feststellen, der Erzieher darf es niemals voraussetzen. Er muß vielmehr das Gegenteil voraussetzen: auch hier sind Anlagen zum Guten vorhanden, die Aufgabe ist, sie entdecken und durch sorgfältigste Pflege entwickeln. Ein Wort Rückerts ist recht eigentlich dem Erzieher gesagt:

Schlage nur mit der Wünschelrut'
An die Felsen der Herzen an,
Ein Schatz in jedem Busen ruht,
Den ein Verständiger heben kann.

Denen aber, die trotz allem Ernst und gewissenhafter Sorge den Kummer erleben, Kinder und Schüler mißraten zu sehen, sei ein Wort Luthers zum Trost hierhergesetzt: „Du sollt die Jugend, die dir befohlen ist, treulich unterweisen, lehren, züchtigen und vermahnen, in der Hoffnung, es werden sich etliche recht halten, etliche nicht. Denn wer was Gutes tun will, muß sich das erwegen, daß er es vergeblich tue und seine Wohltat übel anlege. Denn derer sein allzeit mehr, die guten Rat ausschlagen und verachten, als derer, die ihn annehmen. Wenn unter zehn Aussätzigen einer wiederkommt und die Wohltat erkennet, ist es genug. Also wenn unter zehn Schülern einer ist, der sich ziehen lässet und fleißig lernet, ist es genug" (Raumer, Gesch. d. Pädagogik I, 148).

---

§ 7

Theorie und Praxis

Zwischen Theoretikern und Praktikern der Erziehung besteht nicht selten eine gewisse Spannung. Die Praktiker blicken auf die nie endenden Verhandlungen der Theoretiker mit einer gewissen Geringschätzung, wohl auch mit Mißmut und Unbehagen. Sie glauben wohl auch die Beobachtung gemacht zu haben, daß diejenigen, die am meisten theoretisieren, in der Praxis nicht eben voranstehen. Und sie ziehen daraus die Folgerung: die Theorie hat überhaupt

für die Praxis keine Bedeutung, hier kommt es auf Blick und Takt, auf angeborene Begabung und Übung an. Die Theorie mit ihrem Methodismus störe die Unmittelbarkeit; sie werde unerträglich, wenn pedantische Methodenjäger ihre Vorschriften auch andern aufzunötigen Anstalt machten. Die Theoretiker vergelten die Mißachtung mit der Geringschätzung der bloßen Empirie: ohne Wissenschaft sänken Erziehung und Unterricht zu einem gedankenlosen Betrieb, zu einer handwerksmäßigen Routine herab, bei der alte Übung von Geschlecht zu Geschlecht sich fortschleppe. Alle Verbesserungen, alle großen Reformen seien von Theoretikern ausgegangen. So habe Pestalozzi durch Nachdenken über die Natur der Aufgaben und des zu formenden Wesens seine Methode, die Methode des Anschauungsunterrichts, entdeckt und mit Versuchen erprobt. So habe Herbart auf seine Einsicht in die Natur der Vorstellungsbildung seine Apperzeptionstheorie und seine Didaktik gegründet und damit Tausenden von Lehrern das Mittel wirksamen Unterrichts in die Hand gegeben. Und beide hätten wohl gewußt, was sie damit leisteten: mécaniser l'éducation, d. h. ihre Tätigkeit auf den Boden fester theoretischer Einsicht stellen, sie dadurch allgemein bestimmen und begründen und von Willkür und bloßer Routine unabhängig machen. So der Gegensatz. Wie sollen wir uns zu ihm stellen?

Zunächst: es ist gar kein Zweifel, daß jemand ein guter Erzieher und Lehrer, ja ein hervorragender Menschenbildner sein kann, ohne jemals um Pädagogik und Didaktik, um Theorie und Methode sich bekümmert zu haben. Der Erzieher und Lehrer wird, wie der Herrscher, mit dem er verwandt ist, geboren. Menschenbildung gehört nicht zu den mechanisierbaren Künsten wie Eisen gießen oder Ziegel formen. Wo es sich um die Bildung von Personen handelt, da ist nur die Persönlichkeit wirksam. Erziehung und Unterricht gehören zu den freien Künsten, nicht zu den fabrikmäßigen Betrieben; hier setzt der Verstand eines theoretisch gebildeten Technikers tausend Hände in mechanische Bewegung, ihre Leistung ist ganz durch seine Einsicht bestimmt. Nicht so beim Lehrer und Erzieher: ein Lehrer, der nichts wäre als eine Hand, die nach Vorschrift einer Theorie unter Aufsicht eines Schulinspektors arbeitete, wäre ein kümmerliches Wesen; hier handelt es sich um die Einsetzung höchst persönlicher

Kräfte, wer die nicht hat, bleibt, so schön er von Methode zu reden weiß, ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Also es ist nichts mit dem mécaniser l'éducation. Höchstens für die ganz elementaren und mechanischen Fertigkeiten, Schreiben und Lesen und etwa noch elementares Rechnen, mag so etwas gelten. Wo es sich um geistig-sittliche Bildung handelt, ist das Mechanisieren am Ende. Versucht man es auch hier, wird der sprachlich-literarische, der geschichtliche oder naturwissenschaftliche, der religiöse oder philosophische Unterricht durch die Regeln einer unfehlbaren Methode gebunden, wird der Lehrer genötigt, ihn über ein bestimmtes Schema, der vier Formalstufen etwa, zu spannen, dann lähmt man die persönliche Kraft, tötet die Freude und vernichtet die Frucht.

Ist also die Theorie überflüssig? Wenn der Lehrer und Erzieher geboren wird, wenn es auf nicht erlernbare und nicht übertragbare Kräfte wesentlich ankommt, wozu dann Pädagogik und Didaktik?

Hierauf wird es angemessen sein, zunächst mit dem Hinweis auf die Tatsache zu antworten, daß es für den denkenden Menschen nicht Sache der Willkür ist, über sein Tun sich Gedanken zu machen oder nicht. Das Tier reflektiert nicht über sein Tun, es findet und tut das Notwendige, ohne über die Gründe sich Rechenschaft zu geben; im Wesen des Menschen, des animal rationale, liegt es nun einmal, über seine Tätigkeit zu reflektieren. Er macht sich über das Ziel und über die Mittel, es zu erreichen, Gedanken; er fragt sich nach dem Wozu und Warum; vor allem ist es der gelegentliche Mißerfolg, der dazu treibt: warum ging es dort? warum gerät es dem und mir nicht? So hier: dem denkenden Lehrer und Erzieher kommt die Reflexion über seine Tätigkeit ganz von selbst: was will ich zuletzt? Doch nicht als bloßes blindes Werkzeug einer Institution mein ganzes Leben lang gedankenlos vorgeschriebene Pensen erledigen! Sondern mit meiner Persönlichkeit wirken und Persönlichkeiten bilden. Was gehört dazu? Worin besteht persönliche, geistig-sittliche Bildung? Ist es gut, ist es notwendig, daß der Knabe, das Mädchen diese oder jene Dinge lernt? Und wie sie lehren, um sie fruchtbar für jene Bildung zu machen? Das alles sind Fragen, die sich ganz von selbst aufdrängen, vor allem dann aufdrängen, wenn Hemmungen und Mißerfolge mit ihren aufregenden Wirkungen

sich einstellen: woran liegt es, daß es nicht geht? daß die Schüler die Sache nicht fassen oder durch Nichtaufmerken kundtun, daß sie ihnen keine Freude macht? liegt es am Stoff? liegt es an der Behandlung? liegt es an äußeren Hemmnissen, an Überbürdung mit andern Aufgaben?

So entsteht Pädagogik und Didaktik jedem notwendig, seine eigene zunächst: eine Summe von Gedanken und Erfahrungen, wie er sie im Laufe seines Lebens über seine Tätigkeit sich macht. Und aus ihr geht die allgemeine Wissenschaft der Pädagogik und Didaktik hervor, indem sich die einzelnen vor der Öffentlichkeit über ihre Gedanken und Erfahrungen Rechenschaft geben. Die Wissenschaft ist ja gar nichts andres als der immer wiederholte Versuch: die Summe der Gedanken und Erfahrungen der Denker und Meister der Kunst zur Einheit zusammenzuführen, sie zu einem System zu machen und wenn möglich aus Prinzipien abzuleiten. Eine Philosophie der Erziehung und des Unterrichts zustande zu bringen, das ist das Ziel, das die Theoretiker nicht zur Ruhe kommen läßt: eine einheitliche, auf Prinzipien gegründete Einsicht vom Wesen und der Aufgabe, von den Mitteln und Verfahrungsweisen der Erziehung. Wie Philosophie überhaupt aus dem theoretischen Bedürfnis des Menschen entspringt, dem Bedürfnis sich über sich selbst und die Welt und seine Stellung in ihr Klarheit zu verschaffen, so entspringt auch die Philosophie der Erziehung aus diesem Bedürfnis: sich klar zu werden über das, was man als Praktiker übt.

Aber für die Praxis, hat diese Philosophie der Erziehung auch für sie einen Wert? Wer es leugnen wollte, müßte sich dann ja wohl entschließen zu leugnen, daß theoretische Überlegung für die Praxis überhaupt einen Wert habe. Wäre das eine sinnlose Behauptung, so wird das gesammelte Nachdenken der Theorie auch für die Leitung der Tätigkeit des Lehrers und Erziehers nicht ohne Bedeutung sein. Selbstverständlich sein eigenes Nachdenken, zu dem er sich durch das Durchdenken der Gedanken andrer etwa anleiten läßt.

Wir vertrauen unsere Gesundheit lieber einem wissenschaftlich gebildeten Arzt als einem bloßen Empiriker an. Warum? Was leistet dem Arzt die Theorie? Kann sie ihm sagen: diesem Kranken

hier ist durch dieses Mittel zu helfen? Offenbar nicht; so einfach liegt die Sache nicht. Mancher Laie stellt sich's ungefähr so vor, und mancher „Naturarzt" kuriert auf diese Weise: man nimmt ein Medizinbuch, schlägt die Krankheit auf und findet ein Rezept. Was hat der Arzt, der Anatomie und Physiologie, Pathologie und Therapie, auch Physik und Chemie studiert hat, vor einem solchen „Naturarzt" voraus? Ich denke vor allem eins: er sieht anders, er sieht mit andern Augen den Zustand des Kranken an: er sieht nicht bloß die äußere Erscheinung, die zufälligen Symptome, die Hitze, die Kopfschmerzen oder die Blässe, die Schlaffheit, er sieht in die Tiefe; er sieht die unsichtbaren Ursachen, die in diesem Fall diesen Symptomenkomplex hervorbringen, das Fieber und den Schweiß. Er kennt die inneren Organe, ihre Funktionen, die möglichen Störungen und die möglichen Ursachen, die Komplikationen und Kumulationen; er ist dadurch befähigt, den Fall wirklich zu untersuchen und die wirklichen Ursachen dieses Zustandes zu ermitteln. Und das ist es, was ihn von dem bloßen Empiriker wesentlich unterscheidet: dieser kann keine Untersuchung machen, er kann nur „Kuren" machen; diese Erscheinungen zeigen diese „Krankheit" an, und gegen diese Krankheit hilft dieses Mittel; er sieht gelb aus, also hat er die „Gelbsucht", und gegen Gelbsucht verordnet man dies Rezept. Der Empiriker bewegt sich auf gebundener Marschroute; der wissenschaftlich gebildete Arzt hat die Fähigkeit freier Anpassung an die unendliche Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit vor ihm voraus; er kann durch eine wirkliche, auf die Ursachen gerichtete Untersuchung die Besonderheit dieses Falles erkennen und dementsprechend seine Vorkehrungen treffen.

Nun, eben dasselbe wird auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts gelten. Die Theorie lehrt sehen; sie kann nicht Rezepte geben, die unterschiedslos auf alle Fälle angewendet unfehlbaren Erfolg versprechen. Das ist vielmehr die Sache der bloßen blinden Empirie: der Junge ist unaufmerksam, recipe Schläge; er kann sein Pensum nicht hersagen, recipe Nachsitzen. Das half von jeher, oder vielleicht half es auch nicht; auf jeden Fall half es dem Empiriker über die Notwendigkeit des Nachdenkens hinweg, und der Junge mochte dann sehen, wo er blieb. Wer der Theorie Aufmerksamkeit

geschenkt hat, wer über die Bedingungen des Gelingens des Unterrichts nachgedacht, wer Physiologie und Psychologie studiert hat, der ist auch hier in der Lage, den Fall wirklich zu untersuchen und in der Fülle der Möglichkeiten die wirkliche Ursache zu entdecken. Er weiß, unter welchen Bedingungen der innere Zustand der Aufmerksamkeit entsteht, welche Momente sie beeinflussen, welche Störungen und Hemmungen einwirken, wie Unaufmerksamkeit zustande kommt: durch Ermüdung, durch übermäßig ausgedehnte Anspannung, durch Mangel an Interesse für den Gegenstand, durch die unfaßliche Form der Darbietung, durch äußere Ablenkung, durch Leichtsinn und Flatterhaftigkeit, durch Krankheit, durch starke Gefühlserregungen, durch Abneigung gegen den Lehrer usw. Und nun paßt er seine Vorkehrungen dem Fall an; auch er verwendet unter Umständen jenes alte Rezept, aber nun nicht blindlings, sondern weil er sieht, es gilt einem Defizit an gutem Willen abzuhelfen, einer ärgerlichen Flatterhaftigkeit zu wehren.

Also das wäre die Leistung der Theorie, sie gibt die Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, nämlich bessere Erfahrungen, als der bloße Empiriker sie macht, Erfahrungen, die auf Beobachtung und Untersuchung, auf Fragestellung an die Natur und Abnötigung einer Antwort beruhen. Theoretische Begriffe sind die Augen des Geistes, oder besser Teleskope und Mikroskope, denn sie setzen das natürliche Sehorgan voraus, aber sie schärfen, erweitern, vertiefen den Blick. Und so ist es allerdings nicht zufällig, daß die großen Fortschritte im Erziehungs- und Unterrichtswesen immer von Theoretikern ausgegangen sind, oft solchen, die nur mäßige Praktiker oder überhaupt keine waren; man denke an Pestalozzi und Rousseau.

Also, die Theorie allein macht gewiß nicht den tüchtigen Lehrer und Erzieher; angeborene Begabung, Freude an der Sache, Liebe zur Jugend sind hierfür gewiß viel notwendigere Ausstattungen als der Besitz der schönsten pädagogischen Theorie. Sind sie aber vorhanden, dann wird eine ernsthafte Beschäftigung mit der Theorie allerdings auch für die Praxis nicht ohne Frucht bleiben; sie gibt Klarheit und Sicherheit in Hinsicht des Ziels, sie gibt Einsicht in den Zusammenhang von Zweck und Mittel, sie schärft den angeborenen Blick durch die Erkenntnis der menschlichen Natur, ihrer

inneren Struktur und der Gesetze ihrer Entwicklung. Und daher wird eine hochmütige Ignorierung oder Ablehnung der Theorie, wie man ihr in der Geschichte der Erziehung, namentlich bei Philologen, öfters begegnet, für Weisheit nicht gehalten werden können. Man mag die Nichts-als-Theoretiker — vor allem diejenigen, die auf ein fremdes System eingeschworen sind und von ihm alles Heil erwarten — als dürftige, unfruchtbare und unwirksame Naturen ansehen, man mag für den Lehrer die Vertiefung in seine Wissenschaft für viel wichtiger erachten als das Erlernen einer didaktischen Methode: es bleibt doch dabei, wer sich das theoretische Nachdenken über Ziel und Form der Wirksamkeit des Erziehens und Lehrens überhaupt erspart, der beraubt sich eines wichtigen Mittels zur Vollendung in seiner Kunst, der wird nie alles leisten, wozu er imstande wäre. Denen aber, die von der Natur nicht mit hervorragender Begabung für das Amt ausgestattet sind, wird die Theorie, im besonderen die in Gestalt ausgearbeiteter Methoden befestigte Theorie, in einigem Maß die Fähigkeit, selbst den Weg zu suchen und zu finden, ersetzen müssen und können. Mit Bescheidenheit fremder Einsicht folgen, wird für sie immer noch besser sein, als ihren eigenen naturalistischen Einfällen nachgehen.

Anthropologisch-psychologische Vorbemerkungen

Der nachfolgenden Darstellung der Pädagogik lasse ich ein paar Erörterungen aus der Anthropologie und Psychologie über den Charakter der Kindheit, die Entwicklungsstufen des jugendlichen Lebens und die Verschiedenheit der Geschlechter voraufgehen.

1. Der Charakter der Kindheit

Den Charakter der Kindheit werden wir am besten von der Natur des Menschen aus bestimmen. Der Mensch ist, so können wir sagen, ein vernunftbegabtes Lebewesen oder mit der alten scholastischen Definition ein animal rationale. Zwei Stücke charakterisieren hiernach sein Wesen: die Animalität und die Rationalität; jene macht seinen Gattungscharakter, diese seine spezifische Differenz aus. Ich will auf beide Stücke mit ein paar Worten eingehen.

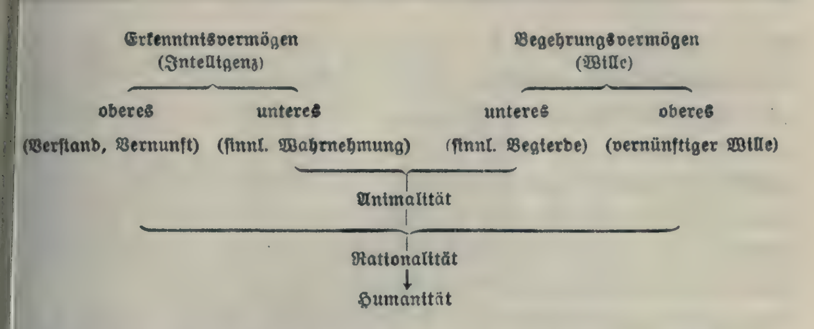
1. Die Animalität: alle Lebewesen zeigen zwei Seiten oder Verhaltungsweisen, wodurch sie sich von unbelebten Wesen unterscheiden: die Sensibilität und Irritabilität oder spontane Beweglichkeit. Die Sensibilität ist die Empfänglichkeit für Eindrücke oder Reize, die Irritabilität oder spontane Beweglichkeit dagegen ist die Fähigkeit, auf Reize mit spontanen Bewegungen zu reagieren. Die Sensibilität stellt sich äußerlich im leiblichen Organsystem dar in den Sinneswerkzeugen mit den sensiblen Nerven und dem Zentralorgan. Das Zentralorgan, aus Gehirn, Rückenmark und Nervenzellen bestehend, erleidet durch Reize, die von der

Außenwelt ausgehen, von den Sinneswerkzeugen aufgenommen und durch die sensiblen Nervenfasern fortgeführt werden, spezifische Erregungen in den Nervenzellen der Hirnrinde, die dauernde Spuren hinterlassen in Form von bestimmten Dispositionen der Nervenzellen. Den Erregungszuständen auf leiblicher Seite entsprechen auf seelischer Seite die Empfindungen, den dauernden Dispositionen der Nervenzellen das Gedächtnis. Die Irritabilität oder spontane Beweglichkeit erscheint in den motorischen Nervenfasern des Zentralorgans und in den Muskeln. Vom Zentralorgan gehen Impulse aus, sie werden durch die motorischen Nervenfasern zur Peripherie geleitet und verursachen Kontraktion der Muskelfasern und Bewegungen des Systems. Die korrespondierenden Vorgänge auf seelischer Seite sind Gefühlszustände, Trieberregungen, Willensimpulse, Bewegungsempfindungen und -vorstellungen. Sensibilität und Irritabilität sind in ihrer Funktion regelmäßig miteinander verknüpft. Die Sache ließe sich etwa so schematisieren: ein Reiz löst in dem psychophysischen System eine sensible Erregung aus, die sich psychisch als Sinnesempfindung oder Wahrnehmung darstellt; diese wiederum ist gefühlsbetont und löst eine Willenserregung aus, die physisch als spontaner Bewegungsvorgang erscheint.

2. Die **Rationalität** stellt sich als eine höhere sekundäre Entwicklungsstufe über der Naturgrundlage der Animalität dar. Auch in ihrem Gebiete treten wieder zwei Seiten des menschlichen Wesens hervor: die **Vernunft** als **theoretisches** und **praktisches** Vermögen. Die theoretische Funktion der Vernunft ist das begriffliche Denken, dessen objektive Darstellung die Sprache ist. Das begriffliche Denken unterscheidet sich von der anschaulichen Erkenntnis durch die Form der Allgemeinheit. Die Empfindung und Wahrnehmung geht auf Einzelobjekte und fügt sie in den Zusammenhang von Raum und Zeit. Im Begriff dagegen denken wir nicht ein Einzelobjekt, sondern eine Art von Objekten, das gemeinsame Wesen vieler Dinge oder Vorgänge, das Gesetz. Das begriffliche Denken setzt die anschauliche Erkenntnis voraus: die anschaulich erkannten Objekte werden im begrifflichen Denken Objekte einer neuen höheren Erkenntnisart; es beruht das auf einer Analysis der Anschauung:

das begriffliche Denken löst die Dinge und Vorgänge aus dem Zu-sammenhang in Raum und Zeit und stellt sie in eine neue Ordnung hinein, in eine Ordnung nach der Ähnlichkeit und Gleichheit des Wesens. Das Ziel alles begrifflichen Denkens ist offenbar ein universelles allumfassendes logisches System von Begriffen, in dem jedes Objekt seinen Ort hat. Die praktische Vernunft, der ver-nünftige Wille, der sich aus dem Triebleben und über das Trieb-leben erhebt, ist dadurch charakterisiert, daß er nicht wie der Natur-wille durch Reize, sondern durch Vernunftmotive bestimmt wird. Dies geschieht in doppelter Form: durch Zweckgedanken, Vorstellungen von Gütern, Ideen, die ihn positiv bestimmen, und durch Grund-sätze, Vorstellungen von Normen, Gesetzen, die ihn negativ, ein-schränkend bestimmen. Man kann den vernünftigen Willen auch charakterisieren als sekundären, reflektierten Willen: er ist der Wille des selbstbewußten Ich, das um sich selbst weiß, sein eigenes Wesen als Ganzes faßt und durch die Idee des Ganzen die einzelnen Be-tätigungen kontrolliert und bestimmt. Damit ist auch der Begriff der Willensfreiheit im positiven, im eigentlichen Sinne gegeben. Willensfreiheit ist die Fähigkeit, die einzelnen Äußerungen und Be-tätigungen seiner Natur durch eine Idee seines Selbst, seines eigenen Wesens zu bestimmen. Sie ist eine spezifisch menschliche Fähigkeit. Tiere haben zwar auch einen Willen, aber einen Naturwillen, ein System von Naturtrieben, nicht einen freien Willen, wodurch sie die Natur selbst disziplinieren und formen. Daß der Mensch einen solchen hat, darauf beruht der Vorzug, den wir mit dem Ausdruck Persönlichkeit bezeichnen.

Das also wären die beiden Seiten der Rationalität, die theoretische und die praktische Funktion der Vernunft. Noch ist hinzuzufügen, daß die niederen Funktionen der Naturseite, der Animalität, nicht verschwinden, auch nicht auf der höchsten Stufe. Sie bleiben er-halten und bilden die Naturgrundlage der höheren; auf ihnen be-ruht das animalische Leben. Aber sie treten normalerweise unter die Kontrolle der höheren und stehen im Dienst des geistigen Lebens. Wir kämen so auf das alte viergliedrige Schema der Einteilung der Seelenkräfte zurück:



Es ist das Schema der Psychologie, das bis ins 18. Jahrhundert überall gegolten hat. Kant hat es aus Wolffs Philosophie, Wolff aus der scholastischen Philosophie überkommen; es geht zurück bis auf Aristoteles. Man kann sagen, es ist für alle praktischen Zwecke, für den Zweck aller praktischen Disziplinen, der Ethik, der Pädagogik usw. noch immer das brauchbarste, handlichste Schema. Die Spannung zwischen der Naturseite und der geistigen Seite im menschlichen Wesen ist die Voraussetzung für die ganze Lebensgestaltung, insbesondere für die moralischen Erscheinungen des Lebens.

Der allgemeine Grundcharakter der Kindheit besteht nun in einem Überwiegen der Animalität, der Sinnlichkeit, die allgemeine Richtung der Entwicklung des Kindes in einem Aufsteigen von der Sinnlichkeit zur Vernünftigkeit, von der Animalität zur Humanität, in der Hervorbildung des spezifisch menschlichen Wesens, des vernünftigen Denkens und des vernünftigen Wollens, womit denn zugleich auch die Aufgabe der Erziehung gesetzt wäre: die Natur in der Entwicklung von der Animalität zur Humanität zu unterstützen. Die Intelligenz des Kindes ist sinnlich, sein Erkennen bewegt sich im Konkreten, in Wahrnehmungen, Anschauungen, Bildern, nicht in Abstraktionen, Begriffen, allgemeinen Gedanken. Seine Intelligenz ist ferner mehr passiv und rezeptiv als aktiv, spontan und produktiv. Die Fähigkeit des gedächtnismäßigen Aufnehmens ist groß: Kinder überraschen in dieser Beziehung oft durch erstaunliche Leistungen, sie wissen erzählte Märchen wörtlich auswendig, wiederholen mühelos ganze Seiten eines gelesenen Buches u. dgl. m. Endlich zeigt sich beim

Kinde ein Übergewicht der Phantasie über die Urteilskraft. Die assoziative Einbildungskraft ist bei Kindern sehr tätig, sie bringt alle Dinge in Beziehung zueinander, sie kombiniert alles Mögliche und Unmögliche, sie stellt das Fremdartigste unter einem Gesichtspunkte zusammen, worauf denn auch die witzigen Einfälle und klugen Bemerkungen von Kindern beruhen. Denn das Wesen des Witzes besteht darin, fremdartige Dinge unter einen Gesichtspunkt zu bringen. Wo aber der Erwachsene mit Bewußtsein der Fremdartigkeit, der logischen Unzulässigkeit seiner Kombination witzig ist, da ist es das Kind, ohne es zu wissen. Dagegen ist nun der unterscheidende Verstand beim Kind unentwickelt; es unterscheidet nicht Vorstellung und Wirklichkeit, Erinnerung und Einbildung; Märchen und Geschichten vermischen sich bei ihm mit Erlebtem. Dieselben Charakterzüge begegnen uns beim Kinde auch in der Sphäre des Willens. Auch der Wille des Kindes ist sinnlich: das Triebleben überwiegt den vernünftigen Willen. Dem Kinde ist Mangel an Besonnenheit und Selbstbeherrschung eigen. Sein Begehren ist auf sinnliche und gegenwärtige Dinge gerichtet, unsinnliche, fernere, zukünftige Dinge machen ihm keinen Eindruck. Auch im Willen des Kindes herrscht Rezeptivität vor, seine Spontaneität ist nur gering: er hat noch keine feste Form. Daher denn die große Bestimmbarkeit des Kindes von außen durch Reize, vor allem durch Beispiel: das Kind macht nach, was es sieht oder hört, besonders was es Ältere tun sieht und reden hört, es ist lebendiger Nachahmungstrieb; seine Bildsamkeit für das Gute wie für das Böse ist gleich groß. Und dasselbe gilt nun schließlich auch für die Gefühlssphäre des Kindes. Auch hier überwiegen sinnliche Gefühle; die reflektierten sekundären Affekte, wie Ehrgefühl, Pflichtgefühl, Reue, Dankbarkeit, sind noch wenig entwickelt. Die Gefühle wechseln rasch, der Umschlag vom Lachen zum Weinen und vom Weinen zum Lachen erfolgt in einem Augenblick. Im ganzen herrscht aber eine leichte, fröhliche Stimmung vor; das Kind lebt im Augenblicke, es kennt keine Sorgen, keine Reue, kein gekränktes Selbstgefühl. Die schweren Gedanken kommen erst mit dem Alter.

2. Die Entwicklungsstufen des jugendlichen Lebens

Drei Stufen unterscheidet die Sprache, die ja offenbar die Summe : Beobachtungen und Erfahrungen hierin zum Ausdruck bringt, der jugendlichen Entwicklung: das Alter des Kindes, des Knaben läddchens), des Jünglings (der Jungfrau). Jede Stufe umfaßt ja ein Septennium, womit natürlich nicht gesagt ist, daß die einnen Stufen scharf gegeneinander abgesetzt sind.

1. Das Alter des Kindes, die ersten 6—7 Jahre des Lebens, d im allgemeinen durch das entschiedene Übergewicht des Sinnhen und Instinktiven charakterisiert. Es liegt darin der entliche Reiz der Kindheit; seine Naivität besteht in der Abwesent der Reflexion. Dumpfheit nennt Goethe diesen Zustand. Das nd weiß nicht um sich selbst, es sieht nicht in sich hinein, sondern ßer sich. Darum stellt es sich nicht dar für andre, es will nicht ehen werden, nicht scheinen. Eben darum verstellt es sich auch ht, ist offen und aufrichtig, und das macht es so liebenswürdig. s ist der Stand der Unschuld, ist das, was, wie Schopenhauer rvorhebt, auch die Tiere so anziehend macht. Das Kind ist, was ist, und gibt sich, wie es ist, ohne Überlegung und Reflexion. n Kind, das über sich reflektiert, das sich mit Bewußtsein darllt, fällt aus dem Charakter seines Alters heraus. Ein selbstwußtes, selbstgefälliges Kind ist ein unnatürliches, ein entsetzliches esen, es ist gar kein Kind. Daher ist auch die Erregung der Eitelit, die Anreizung zu selbstbewußter Darstellung, zur Ostentation e größte Versündigung am Kinde.

Man kann im Kindesalter noch wieder zwei Abschnitte untereiden. Das erste Lebensjahr, das Säuglingsalter, bildet den sten; es ist charakterisiert durch die vollständige Abhängigit des Kindes auch in physischer Absicht: es ist ein Anhang am eben der Mutter. Mit dem 2. Lebensjahre, dem Erscheinen der ähne, beginnt ein zweiter Abschnitt: Das Kind wird ein selbändigeres Wesen, zunächst physisch in Ernährung und Beegung, sodann aber auch in psychischer Hinsicht: es erlernt die

Sprache. Damit wird der erste große Schritt in der Entwicklun
zur Humanität getan: es ist das Eintauchen des Kindes in da
allgemeine Medium des Geistes. Eine erstaunliche Leistung: es schaf
sich eine zweite Welt, die Welt der Begriffe.

2. Das *Knabenalter*, vom 6. oder 7. Lebensjahre bis zu
14. oder 16. reichend, ist in seinem Anfang durch das Eintrete
der zweiten Zähne markiert: die Milchzähne werden abgestoße
Den Abschluß dieser Periode bildet das Hervortreten des Geschlecht
charakters und die allmähliche Geschlechtsreife (Pubertät). Allg
meiner Charakterzug dieses Lebensalters ist eine gewisse ruhi
Verständigkeit gegenüber der Dumpfheit des Kindes und der u
ruhigen Leidenschaftlichkeit des Jünglings; der Dämon des G
schlechtstriebes liegt zunächst noch im Schlafe. Außer dem Eintrete
der zweiten Zähne ist für die leibliche Entwicklung bemerkenswer
daß das Gehirn mit dem 7. Jahre beinahe sein volles Gewicht e
reicht; es wächst zwar noch bis zum 20. Lebensjahre, aber es h
um diese Zeit sein relativ größtes Gewicht. Ferner tritt in de
sozialen Verhältnissen, im Verhältnis des Knaben zu seiner Leben
umgebung, ein Wandel hervor. Das Kind lebt im Elternha
und in dessen nächster Umgebung. Der Knabe erweitert den Krei
er schweift durch Dorf und Stadt, Feld und Wald sind se
Revier, er gewinnt Beziehungen zu Kameraden in der Schule u
beim Spiel. Was endlich das seelisch-geistige Leben des Knabe
anlangt, so weicht in der Sphäre des Willens allmählich das J
stinktive, die Dumpfheit zurück. Besonnenheit, Selbstbewußtse
und Selbstkontrolle beginnen hervorzutreten; das Gewissen wi
lebendig: Begriffe des Guten und Bösen, des Gehörigen und U
gehörigen, des Anständigen und Unanständigen werden gebilde
Ehrgefühl und Wetteifer erwachen: der Knabe stellt sich mit ande
in eine Reihe, er mißt seine Leistungen, sein Können an ihre
Leistungen und ihrem Können, er möchte der Erste sein. In de
Sphäre der Intelligenz zeigt sich eine korrespondierende Entwic
lung, sofern nun Verstand und Urteilskraft sich geltend mache
Die Frage nach der Realität des Vorgestellten, nach dem Warum
nach den Gründen und Ursachen erhebt sich. Das Kind ist im al
gemeinen zufrieden mit dem Was oder Daß; es lebt in Bildern, i

lärchen und Geschichten, als ob sie wirkliche Begebenheiten wären. er Knabe fragt: ist das wahr? soll ich das ernst nehmen? Er iterscheidet Wirklichkeit und Erdichtung, er fragt nach dem Grund, arum das so ist. Auch das Kind fragt gelegentlich so, aber oft oß aus Neckerei und unnützer Fragesucht. Beim Knaben aber ındelt es sich um eine wirkliche Regung des Erkenntnistriebes. nd er ist dankbar, wenn man seinem Verlangen entgegenkommt. m ganzen, kann man sagen, ist das Knabenalter leicht zu behandeln; ; ist nicht schwer, sein Vertrauen und seine Anhänglichkeit zu gewinnen. Bei gutartigen Naturen begegnet man doch meist einer roßen Offenheit und Lenksamkeit und einem lebhaften Gefühl für ıs Anständige und Geziemende.

3. Der Beginn des Jünglingsalters endlich ist durch einen ebdeutsamen Einschnitt in der ganzen Entwicklung gekennzeichnet, en Eintritt der vollen Pubertät. Jetzt tritt im leiblichen Leben er Geschlechtscharakter entscheidend hervor: der ganze Habitus und usdruck des jungen Menschen wird dadurch bestimmt. In den ozialen Verhältnissen vollzieht sich abermals ein Wandel, wenigens für die große Masse der Bevölkerung: er wird hervorgerufen urch den Austritt aus der Schule, ja in vielen Fällen sogar us dem Elternheim, und den Eintritt ins praktische Leben als ehrling, Arbeiter, Dienstbote. Die Zeit der eigentlichen Erziehung urch andre ist zu Ende, es beginnt der zweite Kursus der Selbsterziehung. Diese Wandlung entspricht der großen Veränderung n Innenleben, dessen allgemeiner Charakterzug jetzt der leidenchaftliche Drang zur Selbständigkeit ist. In der Sphäre des Billens erscheint er als Verlangen nach Unabhängigkeit und Abehnung der Leitung durch Autoritäten. Die Lenksamkeit des naben weicht einer nicht selten unbeholfenen, ungestümen, wunderichen Widerborstigkeit, die mit einer gewissen Plötzlichkeit hervorritt. Man nennt diese Zeit bekanntlich Flegeljahre; sie bietet icht gerade das anmutigste Bild: ein heftiges Wollen und ein nur chwaches Können. Man kann doch wohl sagen, es ist ein notvendiger Übergang; soll aus dem Knaben eine selbständige, selbsterantwortliche Persönlichkeit werden, so muß er sich einmal loseißen, muß den Mut und den Willen haben, sich auf sich selbst zu

stellen. Es fehlt freilich meist noch viel, daß er schon sich selbst leiten könnte. Aber der Gebrauch der Freiheit kann nur in Freiheit gelernt werden. Für den Erzieher entsteht hieraus eine nicht leichte Aufgabe. Gilt es doch nun, sich der Wandlung des Zöglings mit Weisheit anzupassen, um nicht überhaupt den Einfluß auf seine Bildung zu verlieren, handelt es sich doch nun darum, dem Jüngling die notwendige Freiheit zu lassen und doch wiederum die Zügel in der Hand zu behalten, ihm zur rechten Zeit ratend, leitend, ermunternd, warnend, wehrend, einschränkend zur Hand zu gehen, wo es dem eigenen Willen an Kraft und Klarheit gebricht. Aus dem Gebieter muß der ältere, der erfahrenere, der wohlwollende Freund werden. In der Sphäre der Intelligenz tritt der Trieb zur Selbständigkeit im Jünglingsalter als Neigung zur Kritik hervor. Der Knabe nimmt leicht und willig an. Jetzt aber beginnt der Trieb zu prüfen, zu kritisieren, auch wohl zu verwerfen und gering zu schätzen. Es ist, als ob die Natur erklärte, ich will nicht mehr am Leitseil fremder Gedanken, am Leitseil der Autorität gehen; ich will selbständig sein, will mir selbst Gedanken, will mir meine eigene Weltanschauung machen und beweise diese Selbständigkeit zunächst durch ein a priori-Ablehnen, durch ein getrostes Verachten des Geltenden; ich behalte mir vor, mir bessere Gedanken selbst zu machen. Man kann wohl sagen: die Neigung zum a priori-Ablehnen ist in keinem Lebensalter größer, der Mensch kommt sich nie gescheiter vor, er hat nie größeren Mut zu urteilen und abzusprechen als in dem Lebensalter des Bakkalaureus. Man erinnert sich des Bakkalaureus in Goethes Faust II: die Welt fängt eigentlich mit ihm an, das ist sein Lebensgefühl. Es fehlt auch hier in der Regel viel, daß dem Mut zum Selbstdenken, Selbsturteilen die Kraft und Klarheit entspräche. Es geschieht nicht selten, daß die Kraft über die bloße Negation, über das bloße Wegwerfen des bisher Angenommenen nicht hinausreicht. Wir haben dann die Erscheinung der negativen Aufklärung, wie sie oft im Leben des einzelnen wie im geschichtlichen Leben eines Volkes mit moralischem Libertinismus verbunden ist: nichts ist wahr, alles ist erlaubt. Oder es geschieht wohl auch andrerseits, daß der eben den alten Autoritäten Entflohene sich einer neuen, einer selbstgewählten, selbstgemachten

(utorität in die Arme wirft und ihr mit blinder Zuversicht folgt.)em blinden Abfall entspricht oft eine ebenso blinde Folgsamkeit egen einen neuen Götzen, heiße er nun Häckel oder Nietzsche. So t dies Lebensalter oft eine Zeit schwerer Krisen, größter Schwanungen des ganzen Wesens, des Denkens und Glaubens, des Empndens und Wollens. Es sind wenige, bei denen die Entwicklung anz geradlinig verläuft. Die meisten gehen erst Umwege oder Irrege, bis sie den rechten, sicheren Weg gefunden haben. Gute, ichtige, verständige, reinliche Jungen, deren man ganz sicher zu in glaubte, verwandeln sich in Gesellen, wie sie niemand für mögch gehalten hätte. Sie geraten zeitweilig unter die Herrschaft iderlicher Phantasien und Bestrebungen oder niederer Triebe, die en ganzen Ertrag der Erziehung zu vernichten scheinen. Nicht enige erleiden dauernd Schaden an ihrer Seele, Schaden an Leib nd Leben. Die äußere, für die Massen fast unbedingte Unabhängigit führt leicht zum Hervorbrechen des letzten tyrannischsten Naturiebes, zu wüster Zügellosigkeit. Dennoch ist es, wie gesagt, ein otwendiges Übergangsstadium. Es führt kein Weg zur Freiheit nd Selbständigkeit als der Versuch des Freiheitsgebrauchs; man ınn billigerweise nicht erwarten, daß dieser gleich gelingt.

Das Ende der jugendlichen Entwicklung ist erreicht, wenn sich ı diesen schwankenden Versuchen und Krisen ein fester Charakter ebildet hat, ein fester herrscherlicher Wille, der das Lebensschiff cher zum frei gewählten Ziel steuert:

„Doch er stehet männlich an dem Steuer;
Mit dem Schiffe spielen Wind und Wellen,
Wind und Wellen nicht mit seinem Herzen.
Herrschend blickt er auf die grimme Tiefe
Und vertrauet, scheiternd oder landend,
Seinen Göttern."

(Goethe, Seefahrt.)

3. Die Verschiedenheit der Geschlechter

Die Verschiedenheit der Geschlechter tritt zwar in dem Lebenslter der eigentlichen Erziehung noch nicht beherrschend hervor; das)ervortreten des Geschlechtscharakters bezeichnet eben das Ende der

Erziehung des Knaben oder des Mädchens, die Natur erklärt sie damit für selbständige Wesen. Dennoch findet eine Vorwirkung der Geschlechtsbestimmtheit in mancher Hinsicht statt, und die Erziehung selbst muß sich natürlich auf die künftige Bestimmung richten. Ich will daher hier mit einem Wort auf das unendliche und unerschöpfliche Thema der Verschiedenheit der Geschlechter eingehen.

Der tiefste Grund der Verschiedenheit scheint mir in einer verschiedenen Grundrichtung des Trieblebens, des Lebenswillens (nicht der Willkür) zu liegen. Man kann ihn so bezeichnen: Im Mann ist der Lebenswille auf Macht gerichtet. Der „Wille zur Macht" ist der Grundtrieb seines Wesens: er will sich durchsetzen, er will herrschen, überlegen sein; er will von seiner Umgebung anerkannt, geehrt, geachtet, gefürchtet werden. Der Wille der Frau hat eine andere Grundrichtung. Die Frau will lieben und geliebt werden, liebend dienen und liebend herrschen. Diese Grundverschiedenheit steht offenbar mit dem verschiedenen Verhältnis beider zum geschlechtlichen Leben in Zusammenhang.

Die Verschiedenheit der hieraus erwachsenden Aufgaben bedingt die Verschiedenheit der Kräfte und Funktionen. An zwei Punkten tritt sie hervor: 1. im Verhältnis der Geschlechter zueinander, 2. im Verhältnis der Eltern zu den Kindern.

Das Verhältnis der Geschlechter zu einander ist durch die ewige Naturordnung so bestimmt: Der Mann ist der sich bewerbende, aktive Teil, er bewirbt sich um die Gunst des Weibes. Er erkämpft wohl auch ihre Liebe im Kampfe mit Mitbewerbern. Die Frau dagegen ist die Zurückhaltende, die Gewährende, sie läßt sich suchen, sie wird umworben, sie schenkt zögernd und schamhaft ihre Liebe. Schon im untermenschlichen Leben, bei den höheren Tieren, ist das Verhältnis so vorgebildet: die Männchen bewerben sich um die Weibchen; sie spielen die aktive Rolle, den Weibchen fällt die passive Rolle zu; die Männchen kämpfen um sie, und dem Sieger fällt die Beute zu, oder sie entfalten ihre Vorzüge, ihre Schönheit, ihre Reize vor den Augen der Weibchen, oder sie lassen Gesang hören in allen Liebesspielen. Damit hängt nun die Differenzierung der Geschlechter zusammen; sie dehnt sich über das ganze psychophysische System aus. Die Männchen zeigen ein größeres Maß von Aktivität, Stärke,

Energie und Wehrhaftigkeit. Sie sind für den Kampf mit Angriffs- und Schutzwaffen ausgestattet. Und auch innerlich ist die Differenz vorhanden: die Männchen zeigen ein mutiges, auf Kampf und Sieg gerichtetes Temperament. Alles dies dürfen wir als ursprüngliche Verschiedenheit der Naturausstattung der Geschlechter auch bei der menschlichen Gattung in Ansatz bringen. Der Mann ist stärker und wehrhafter, er hat mehr physischen Mut; die Kampfbegier ist ein Stück seines Wesens: das Eisen zieht den Mann an. Die Frau ist schwächer und minder wehrhaft; ihre ganze psychophysische Organisation ist nicht auf den Kampf gerichtet, wenigstens nicht auf den Kampf mit Waffen. Sie siegt mit anderen Waffen: Schönheit, Anmut, Liebenswürdigkeit, auch wohl Tränen sind ihre Überwindungskräfte. Also das wäre das durch die Naturordnung gegebene Verhältnis der Geschlechter zueinander: der Mann der Bewerber, der Beschützer, der Kämpfer und Krieger; die Frau die Umworbene, Schutzbefohlene, Sichanschmiegende.

Dazu kommt nun das Verhältnis zu den Nachkommen. Das Verhältnis der Mutter zu den Kindern ist ohne Zweifel viel inniger, dauernder auf ursprüngliche Naturnotwendigkeit gegründet als das des Vaters. Auch das ist schon im untermenschlichen Leben bei den höheren Tieren gegeben: das Weibchen trägt die Frucht, säugt und nährt das Neugeborene. Damit hängt nun wiederum die Richtung der Entwicklung der Naturtriebe zusammen: die zärtlichen Triebe, die auf Hegen und Pflegen des zarten Lebens gerichteten Triebe, geben dem Gemüt der Frau das Gepräge. Hingebende Fürsorge, Mitleid und Barmherzigkeit (caritas) ist der Grundzug der weiblichen Natur. Und damit steht weiter die Nachsicht, Langmut, Geduld, vergebende, hoffende Liebe in Zusammenhang, die dem weiblichen Wesen eigen ist.

Das scheint mir, wären die Grundzüge der ursprünglichen Wesensverschiedenheit der Geschlechter, wie sie mit ihrer Naturbestimmung gegeben sind. Von hier aus wären nun die abgeleiteten Verschiedenheiten zu verstehen. Ich kann und will hier auf dies unendliche Thema nicht näher eingehen. Ich berühre nur eins: das Verhältnis beider Geschlechter zu den sozialen Lebensaufgaben, ihre Stellung in der Gesellschaft. Drei Seiten kommen hier in Betracht:

die wirtschaftliche, die politische und die geistige Stellung. Der Frau ist im wirtschaftlichen Leben die Haushaltung und das Hausregiment — denn wer leistet, herrscht — als spezifischer Beruf zugefallen. Es hängt das offenbar mit dem Beruf der Mutter zusammen. Die Mutter ist mit ihrer Aufgabe der Pflege und Aufzucht des Nachwuchses an das Haus gebunden; sie ist dadurch jahrelang in der freien Bewegung aufs empfindlichste gehemmt. Dem Mann dagegen fällt die Betätigung und der Erwerb außer dem Hause zu: Jagd, Krieg, Seefahrt, Handel, Ackerbau, industrielle Produktion usw. Hiermit steht die verschiedene Stellung beider Geschlechter auch im politischen Leben in Verbindung. Der Staat ist ursprünglich eine organisierte Wehreinheit: Abwehr und Angriff nach außen, Wahrung des Friedens im Innern sind seine Haupteigenschaften. Damit ist gegeben: der Staat ist Sache der Männer als Krieger. Frauen führen keine Waffen, sie haben also auch keine Aufgaben im Staat, keinen Sitz im Rat und im Gericht. Indirekt haben allerdings auch sie für den Staat eine große Bedeutung, nämlich als Erzieher eines tüchtigen Nachwuchses, aber nicht direkt. Was aber die Verschiedenheit der Geschlechter im geistigen Leben angeht, so ist es ohne Zweifel eine geschichtliche Tatsache, daß das Geistesleben bisher in ähnlicher Weise wie das politische Leben die Domäne der Männer war. Wenigstens war die Frau mehr stille, passive Teilnehmerin; der eigentliche Träger der öffentlichen, der schaffenden Tätigkeit war der Mann. Und so waren bisher auch die Berufe, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnis gründen, die Berufe des Richters, des Arztes, des Seelsorgers dem Manne vorbehalten.

Diesen bis vor kurzem herrschenden Verhältnissen und Anschauungen war auch die Erziehung der beiden Geschlechter angepaßt. Sie war so differenziert, daß die Erziehung der Knaben eine öffentliche und für das öffentliche Leben, die der Mädchen eine häusliche und für das häusliche Leben war. Im Altertum und Mittelalter erhielt das Mädchen seine Erziehung ganz und gar im Hause. Erst seit der Reformation ist allmählich auch ein Schulunterricht für Mädchen als notwendig erachtet worden; er ging aber bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein nicht über das Elementare hinaus.

Im letzten Menschenalter sind diese Dinge, die von den Tagen

der Schöpfung her festzustehen schienen, ins Schwanken geraten. In allen Ländern, d. h. in allen Ländern christlich-europäischer Zivilisation, beginnt die Frau aus ihrer alten Stellung in der Gesellschaft herauszutreten, oder also sie beginnt aus der engen Sphäre des häuslichen Lebensberufs in das öffentliche Leben der Gesellschaft hineinzutreten. Die Ursachen hierfür liegen offenbar in Wandlungen in den gesamten Lebensverhältnissen. Die Frau wird mehr und mehr aus dem alten Beruf, der Haushaltung, herausgedrängt. Die Hauswirtschaft wird rudimentär. Die Mädchen und Frauen der niederen Stände treten auf den Arbeitsmarkt hinaus. Für die Töchter der höheren Schichten, besonders der Beamtenwelt ohne Vermögen, nimmt die Chance des Unverheiratetbleibens an Wahrscheinlichkeit zu: sie suchen nun nach einem anderen selbständigen Lebensberuf, nach einem Beruf mit anerkannter sozialer Lebensstellung. Und diese Frauen sind es nun in erster Linie, die auf eine andre Erziehung für das weibliche Geschlecht hindrängen, die einen Ausgleich der Mädchen- und Knabenbildung, die auch für die Mädchen den Zugang zu wissenschaftlicher und gelehrter Bildung auf Gymnasien und Hochschulen fordern.

Ich will auf das einzelne dieser Bestrebungen und das Maß ihrer Berechtigung hier nicht eingehen. Ich glaube, es wird in gewissem Sinne unvermeidlich sein, den Forderungen nachzugeben: es ist das erste Menschenrecht, sich einen Beruf, einen Wirkungskreis zu schaffen, wo sich einem eine ersprießliche Arbeit darbietet, wo man seine Kräfte für sich und für andere nützlich verwerten kann. Dagegen möchte ich mit einem Wort die alte Frage behandeln: Ist eine bleibende Verschiedenheit in der geistigen Naturanlage der Geschlechter vorhanden, die eine Verschiedenheit in der Erziehung rechtfertigt? Ich glaube, daß eine unbefangene Betrachtung der Dinge hier nicht im Zweifel läßt. Es sind wirklich sehr tiefgreifende Wesensunterschiede vorhanden, die Berücksichtigung fordern. Zunächst in der Sphäre des Willens und des Gemüts; das wird ja wohl kaum bestritten. Alle die Wesensunterschiede, die vorhin angedeutet wurden und die zur Verschiedenheit auch der sozialen Betätigung geführt haben, sind als unaufhebbare vorhanden, als characteres indelebiles. Und diese unaufhebbaren Geschlechts-

charakterzüge sind deutlich im Jugendalter vorgebildet. In den verschiedenen Trieben und Neigungen des Knaben und des Mädchens ist die ewige Form des Mannes und der Frau vorgebildet. Sie treten in den Spielen sichtbar hervor: der Knabe spielt Soldat, das Mädchen Mutter und Hausfrau. Dem Knaben schwebt ein Ideal von Männlichkeit vor, das ihn anzieht und emporhebt: die Ritterlichkeit. Kampfspiel ist seine Freude, Tapferkeit erscheint ihm als erste Tugend, er übt Härte gegen sich und gegen andre. Darum fordert und erträgt er auch in der Erziehung eine härtere Hand; er will nicht zart und weichlich, sondern fest und entschieden angefaßt werden. Er folgt nur der Kraft, die ihre Überlegenheit zweifellos durchsetzt. Wo er diese vermißt, wo die feste Hand am Zügel fehlt, reißt er in die Stränge. Das Mädchen ist im allgemeinen aus weicherem Stoff gebildet. Darum werden Regierung und Zucht hier einen etwas andren Charakter haben. Sicherheit, Festigkeit und Beharrlichkeit des Willens werden auch hier erfordert, aber es ist eine weichere Form der Behandlung möglich. Freundlichkeit und Güte werden hier nicht leicht mißverstanden, während sie bei Knaben wohl in Gefahr kommen, als Schwäche mißdeutet zu werden. Daher hier denn auch die Frau als Lehrer und Erzieher mehr am Platze ist als der Mann. Doch das liegt ja auf der Hand. Fraglicher wird ein andres erscheinen: Ist ein Unterschied in der intellektuellen Anlage vorhanden, der andere Formen und Ziele des Unterrichts für die Mädchen verlangt? Ich kann die Frage nicht verneinen; ich glaube, es finden Unterschiede statt, die einen typischen Charakter haben. Zunächst ein qualitativer, wenn ich so sagen soll, ein Unterschied der Richtung des Interesses und also wohl auch der Begabung. Ich möchte ihn so aussprechen: Interesse und Begabung der männlichen Intelligenz sind mehr auf das Allgemeine gerichtet, auf den Begriff, das Gesetz; die weibliche Intelligenz geht mehr auf das Besondere, Individuelle. Es zeigt sich doch auch hier wieder die Grundverschiedenheit der Geschlechter. Der Wille des Mannes zur Macht wird auch hier wieder sichtbar: er strebt durch den Begriff, das Gesetz die Herrschaft über die Dinge zu erlangen, die Dinge dem Gesetz zu unterwerfen. Die Frau ist ausgezeichnet durch den schnellen und scharfen Blick für das Individuelle und Besondere, den Blick der

Liebe und des Hasses; die Frau sieht affektiv, der Mann objektiv. Es hängt damit die Richtung der Frau auf die Kunst, auf das Zierliche, Schöne, Schmucke zusammen. Ihr Interesse richtet sich nicht ebensosehr auf die Wissenschaft wie das des Mannes. Die Wissenschaft geht auf das Allgemeine, auf Begriff und Gesetz; die Mathematik zeigt den Grundcharakter der Wissenschaft überhaupt. Man hat zwar bemerkt, daß Frauen gerade auf diesem Gebiet der Wissenschaft am meisten bedeutende Leistungen aufzuweisen haben (Joël, Philosophenwege: „Die Frau in der Philosophie"). Ich glaube aber doch, daß es sich hier um Ausnahmen handelt. Schon die Neigung für Mathematik ist bei Frauen eine nicht eben häufige Erscheinung. Allgemeiner findet man unter ihnen Neigung und Begabung für Sprache und Literatur verbreitet. Ob nun aber außer dem qualitativen auch ein quantitativer Unterschied der männlichen und weiblichen Intelligenz besteht, ein Unterschied in der Leistungsfähigkeit, in der Arbeitsenergie? Es ist die herkömmliche Ansicht: man schreibt der männlichen Intelligenz größere Ausdauer und Arbeitskraft zu. Hiergegen ist neuerdings vielfach ein lebhafter Widerspruch erhoben worden: es sei das doch nur zufällig; die weibliche Intelligenz sei eben noch unentwickelt. Ich maße mir nicht an, diese schwierige Frage sicher zu entscheiden, glaube aber doch, die herrschende Anschauung ist nicht ohne allen Grund. Daß es zahlreiche Frauen gibt, die an intellektueller Begabung über den Durchschnitt der Männer hervorragen, daran ist gar kein Zweifel. Aber eine andere Frage ist: ob nicht der Durchschnitt der intellektuellen Kraft der Männer doch über dem Durchschnitt der weiblichen liegt? Man braucht ja nicht gleich an einen physiologischen Schwachsinn des Weibes zu denken, wie ihn Möbius entdeckt zu haben meint. Ich kann mich des Glaubens nicht ganz entschlagen, daß es so ist. Eine Statistik ist ja der Natur der Sache nach unmöglich. Aber Geschichte und Biologie scheinen dahin zu weisen. Die Geschichte zeigt, daß die Produktivität in höherem Sinne bisher ohne Zweifel bei den Männern gewesen ist, auch auf den Gebieten, auf denen der Frau die Betätigung vollkommen freistand, wie der Musik und der Malerei. Und die Biologie lehrt uns mindestens so viel, daß die Entwicklung des Gehirns bei den Mädchen früher abgeschlossen

ist als bei den Knaben; sie werden früher reif. Das ist, dächte ich, ein Hinweis darauf, daß ihnen das Ziel nicht so hoch gesteckt ist. Frauen altern übrigens auch früher als Männer, die robuster und ausdauernder sind.

Liegt nun die Sache so, dann wird sie nicht ohne Folgen für die Gestaltung der Erziehung, der Haus- wie der Schulerziehung sein. Ich glaube, nach wie vor wird die Erziehung gut daran tun, wenn sie die Ausbildung des Mädchens zunächst darauf einstellt, aus ihm eine tüchtige Mutter und Hausfrau zu machen, die Ausbildung des Knaben aber auf die Tätigkeit im öffentlichen Leben, im Erwerbs- und Arbeitsleben der Nation, im Staatsdienst, in den gelehrten Berufen. In der Elementarschule wird die Verschiedenheit kaum so sehr hervortreten: Lesen, Schreiben, Rechnen, allgemeine Orientierung in der natürlichen und geschichtlichen Umgebung, das wird sich für beide Geschlechter ziemlich gleich bleiben. Eine Differenzierung wird an zwei Punkten hervortreten. Die Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen aus den breiten Volksschichten werden eine verschiedene Richtung einschlagen müssen, die für Knaben die Richtung auf den Erwerbsberuf, die für Mädchen die Richtung auf den häuslichen Beruf, zwar nicht allein, aber doch in erster Linie. Auch die höhere Mädchenschule wird in erster Linie auf die Ausbildung einer geistig gebildeten Frau und Mutter hinzielen müssen, erst in zweiter auf gelehrte Vorbildung, auf fachwissenschaftliche Ausbildung für den Beruf. In der höheren Knabenschule wird die Beziehung auf die fachwissenschaftliche Ausbildung notwendig früher hervortreten, namentlich im Gymnasialkursus wirkt das Ziel entscheidend bis auf den Anfang der Bildung zurück. Ich würde es für ein Unglück halten, wenn die höheren Mädchenschulen die gleiche Gestalt mit den gleichen Folgen wie die höheren Knabenschulen bekämen.

Erstes Buch

Die Bildung des Willens

Erstes Kapitel

[B]edeutung und Aufgabe der Willensbildung im allgemeinen

Von der Willensbildung handeln wir an erster Stelle, sie ist [das] große Hauptstück der Erziehung: charaktervolle, sich selbst be[he]rschende, frei das Gute und Rechte wollende Menschen bilden, [das] ist die vornehmste und höchste Aufgabe, die menschlicher Tätig[keit] überhaupt gestellt werden kann. Dagegen tritt die Ausbildung [der] intellektuellen Kräfte in die zweite Linie zurück. Kenntnisse [un]d Fertigkeiten, Klugheit und Geschicklichkeit haben Wert als [M]ittel; der letzte Wert des Menschen als solchen liegt, wo sein [tie]fstes Wesen liegt, im Willen, in der rechten Willensgestaltung. [Bi]ldung der Intelligenz ohne Charakterbildung ist eine gefähr[lic]he Sache: der Verstand ein Werkzeug des bösen wie des guten [W]illens.

Die deutsche Pädagogik und so die deutsche Erziehung, wenig[ste]ns die öffentliche, haben bisher der Willensbildung im allgemeinen [w]eniger die Aufmerksamkeit zugewendet als der Verstandesbildung. [D]er Unterricht und die Lehre vom Unterricht standen und stehen [an] erster Stelle, wenigstens in der Ausführung und in der Praxis: [„B]ildung" bedeutet in erster Linie Verstandeskultur. Die herrschende [in]tellektualistische Psychologie kommt darin dem Wesen der deutschen [S]chule, die zunächst Unterrichtsanstalt, nicht Erziehungsanstalt ist, [en]tgegen. Die lutherische Auffassung der Religion, daß sie vor [al]lem in der „reinen Lehre" bestehe, hat daran ohne allen Zweifel [be]deutsamen Anteil; für die Katholiken ist die Religion Übung, [K]ult, Gehorsam, für die Reformierten, besonders der Calvinischen [R]ichtung, Charakterbildung und Willenszucht; die Nachfolger Luthers

betonten das Moment der Lehre so sehr, daß darüber die andern Dinge, wenn nicht aus dem Sehfeld, so doch aus dem Blickpunkt kamen.

Die englische Erziehung hat von jeher die Aufmerksamkeit mehr auf die Willensbildung gerichtet. Der Volkscharakter, der Puritanismus, durch den er geformt worden ist, die Internatserziehung, sie haben zusammengewirkt, die Charakterbildung als das Wesentliche der Erziehung erscheinen zu lassen; der Unterricht ist darüber auch wohl überhaupt vernachlässigt worden. Noch die englischen Universitäten mit ihren Colleges sind bis auf die Gegenwart in erster Linie Erziehungsanstalten; nicht die eigentlich wissenschaftliche Ausbildung für die gelehrten Berufe, sondern die Bildung des ganzen Menschen, die Ausbildung von Männern, die im öffentlichen Leben die Führung der Nation zu übernehmen berufen sind, ist die Aufgabe. Und mit den Einrichtungen sind diese Anschauungen nach dem angelsächsischen Amerika übergegangen; ja sie werden hier vielleicht noch bewußter und entschiedener aufgefaßt. Präsident Roosevelt sagt einmal: „Charakter ist für die Rasse wie für das Individuum weit wichtiger als Intellekt. Wir brauchen Intellekt und nichts spricht dagegen, daß Intellekt und Charakter verbunden sein können; müßten wir aber zwischen beiden wählen, so wählen wir, ohne einen Augenblick zu schwanken, den Charakter." Man darf diese Worte als ein im Namen der Nation, im Namen zugleich der amerikanischen Pädagogik abgelegtes Bekenntnis betrachten.

Wir können unser Wesen nicht aufgeben, können und wollen es nicht gegen das angelsächsische austauschen. Dem deutschen Volk ist die Wissenschaft und Gelehrsamkeit ans Herz gewachsen wie keinem andern; das wird sich auch in seiner Erziehung, besonders in seinen höheren Schulen zur Geltung bringen; und die starken Seiten seines Wesens hängen damit zusammen. Aber allerdings haben wir Grund, der andern Seite verstärkte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Schule darf sich nicht darauf beschränken, Unterricht zu erteilen; die Lehrer werden die Aufgabe, Erzieher und Willensbildner zu sein, fester ins Auge fassen müssen. Und das wird um so notwendiger, als die erziehende Kraft andrer Faktoren

Sinken ist: Kirche und Familie verlieren von ihrem Einfluß
die Willensbildung des heranwachsenden Geschlechts. Wir
n es nicht ändern, es hängt mit der großen, unaufhalt-
ı Umbildung unseres Volkslebens, mit dem Übergang von
lichem und kleinbürgerlichem zu großstädtischem und groß-
triellem Leben zusammen. Wir müssen also suchen, durch die
tliche Erziehung so weit als möglich Ersatz zu gewinnen. Die
le wird hieran Anteil haben; dann aber wird es vor allem
endig sein, Einrichtungen zu treffen, die während der auf die
ndung des üblichen Kursus der Volksschule folgenden kritischen
e der Jugend Zucht, Leitung, Unterstützung, Emporbildung zu
h-geistigem Leben bieten. Dabei wird es sich handeln nicht
straffere Anziehung der äußeren Disziplin, an ihr fehlt es uns
, sondern um die innere Willensbildung, um Charakter und
issensbildung: ihr Ziel die innere Freiheit, ein fester, sich selbst
tender, seiner Verantwortlichkeit bewußter, von einem empfind-
ı Gewissen kontrollierter Wille. Der Weg zu diesem Ziel ist
llmähliche Führung von der Gebundenheit durch eine äußere
rität zu der Gebundenheit durch das innere Gesetz. Das ver-
tige Ich in seiner allmählichen Entwicklung unterstützen und
zur Herrschaft über das natürlich-sinnliche Ich helfen, das ist
Aufgabe. Das Mittel aber ist hier wie überall die Übung der
te durch den Gebrauch. Hierzu sich allmählich erweiternde Ge-
heit zu geben und den noch unsicheren Schritt im Gebrauch
Freiheit unterstützen und leiten, das ist das Wesen einer libe-
ı Erziehung. Damit ist gegeben, daß Despotismus und Anarchis-
gleich unmögliche Prinzipien sind. Eine knechtische Erziehung,
zufrieden ist, durch äußeren Zwang äußere Korrektheit herzu-
n, erzieht Sklaven, aber nicht freie Männer: die Korrektheit
rt so lange, als die Furcht wirkt. Ebenso untauglich ist aber
Prinzip des Anarchismus: dem Kinde den Willen lassen, dabei
sen lediglich die Launen und der Eigensinn groß; die Freiheit
icht der Anfang, sondern das Ziel; der Anfang ist Gehorsam,
das Kind nicht zu einem zügellosen Toren sich auswachsen.

Zweites Kapitel

Die Mittel der Willensbildung

Durch drei Dinge hat die Erziehung auf die Gestalt des w
denden Willens Einfluß: durch das Beispiel, die Zucht und
Lehre.

I. Das Beispiel

Die Wirksamkeit des **Beispiels** ist schon früher berührt word
Das Leben des Erziehers ist gleichsam die vorbildliche Form,
welche das Kind von selbst hineinwächst. Sein Vorangang ist
ständig vor den Augen des Kindes, und was in die Anschauu
aufgenommen wird, reflektiert sich in der Betätigung. Der st
rege Tätigkeitsdrang des Kindes wirft sich in die angeschau
Formen als die bereiten Bahnen; das gilt von den äußeren
tätigungen in Arbeit und Verkehr: das Kind nimmt sie spiele
auf und bildet sie nach; es gilt auch von den geistig-sittlichen
tätigungen: es nimmt die Sprache und die Anschauungen, die Urte
und Grundsätze in sich auf, sie beherrschen als „Vorurteile",
Urteile, die vor aller Erfahrung feststehen, das Denken und Wol
nicht selten das ganze Leben lang.

Das legt den Eltern und Erziehern eine doppelte Verantwo
lichkeit auf. Die Pflicht, auf sich selbst zu achten, wird um so drin
licher, als nun durch das Verhalten nicht bloß das eigene Leb
bestimmt wird, sondern das Leben auch der kommenden Generatio
ein Verhältnis, das in der Tat ganz allgemein gefühlt wird:
der Geburt des ersten Kindes kommt ein Gefühl neuer Würde üb
jedes nicht ganz rohe Gemüt. Der Ernst des Lebens legt sich
die Seele. Es ist nicht bloß die Sorge um die leibliche Erhaltu
des Nachwuchses, sondern auch das instinktive Bewußtsein, daß m
nun für die Erhaltung des sittlichen Lebens mit verantwortlich
und nicht mehr, wie bisher, in jugendlicher Sorglosigkeit oder
übermütigem Leichtsinn sich gehen lassen dürfe. Den Kamerad
mit denen man bisher lebte, auch mit schlechtem Beispiel vora
zugehen, schien nicht viel auf sich zu haben: mögen sie selbst

sehen, wie sie's treiben. Aber den eigenen Kindern ist man Achtsamkeit auf sich selber schuldig: wer ertrüge es, seine Fehler in ihnen widergespiegelt als beständigen Vorwurf vor sich zu haben?

II. Die Zucht

1. Ihre Voraussetzungen, Gehorsam und Autorität. Die Zucht kann man erklären als die Formung des kindlichen Wesens und Willens durch Gewöhnung zu bestimmtem Verhalten und Handeln. Jede Betätigung von Kräften, so sahen wir oben (S. 16), hinterläßt eine Prädisposition für die gleichförmige Wiederholung. Summierte Prädisposition ergibt den Habitus, die feste Gewohnheit. Sofern demnach die Erziehung es in der Hand hat, die Betätigung zunächst im einzelnen Fall zu bestimmen, hat sie es in der Hand, zuletzt auch die dauernde Form zu bestimmen. Das gilt wie von der Betätigung äußerer Kräfte so auch von der Willensbetätigung.

Die Bedingung hierfür ist, daß der Wille des Zöglings sich in der Betätigung durch den Willen des Erziehers bestimmen läßt. Wir nennen dies Verhältnis Gehorsam: ohne Gehorsam keine Zucht. Gehorsam bezeichnet ein Wesensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling: er besteht nicht in der einmaligen oder wiederholten Unterwerfung, sondern darin, daß der Wille des Zöglings den Willen des Erziehers als den eigenen dauernd in sich aufnimmt. Äußere Unterwerfung kann stattfinden, ohne daß Gehorsam im Gemüt ist. Das Wort sagt es: Gehorchen (obedire) heißt mit dem Ohr dem Wort und Willen gewärtig sein. Das Korrelat des Gehorsams auf seiten des Erziehers ist die Autorität: er hat oder vielmehr er ist für den Zögling Autorität; sein Wort und Urteil, sein Wink und Gebot hat ohne weiteres Geltung und Wirksamkeit.

Wie kommt ein solches Verhältnis zustande? Hierauf ist zu antworten: ein Autoritätsverhältnis wird nicht willkürlich gemacht, sondern es entsteht spontan als die innere Darstellung des Wesensverhältnisses zweier Personen zueinander in ihrem Gemüt und Willen. Wo immer eine überlegene und eine schwächere, inferiore Persönlichkeit in dauernde Wechselwirkung treten, da entsteht jenes

Verhältnis als der gefühlsmäßige Ausdruck der gegenseitigen Ge
wißheit des Wesensverhältnisses: die überlegene Persönlichkeit fühl
sich als Autorität, die schwächere erkennt das durch Unterordnun
und Nachfolge (obsequium) an.

Die Grundlagen des Verhältnisses sind so mannigfaltig als di
Formen der Überlegenheit. Drei Grundformen treten hervor
physische, ökonomische, geistig-sittliche Überlegenheit. Nach der Ver
schiedenheit der Grundlagen modifiziert sich auch das innere Ver
hältnis.

Als die ursprünglichste Grundlage erscheint die *physische* Über
legenheit: Autorität ist, wer stärker ist; der schwächere, der physisc
gezwungen werden kann, ordnet sich unter. Zwei Momente liege
in der Stärke: sie kann überwältigen und zwingen, aber sie kan
auch schützen und verteidigen. Jenes wird anerkannt durch Furcht
dieses durch Anhänglichkeit. Schon in der untermenschlichen Wel
finden wir dies Verhältnis; es erhält sich auch noch in der mensch
lichen, wenn es auch an Bedeutung andern Momenten gegenübe
verliert. Selbst in dem Verhältnis zwischen Erziehern und Zög
lingen fehlt diese Grundlage nicht: die Erwachsenen stehen de
Kindern als die stärkeren gegenüber. Und vielleicht muß man sagen
ohne diese sinnlich sichtbare und fühlbare Überlegenheit wäre über
haupt keine Zucht möglich. Die Möglichkeit des Gezwungenwerden
ist die erste Grundlage der Unterordnung des Kindes unter di
Autorität; in der Strafe wird ihm die Sache fühlbar. Ohne Respekt
die sublimierte Form der Furcht, der in der Erinnerung an Zwan
und Strafe seine letzten Wurzeln hat, ist überall keine Erziehun
möglich. Daneben tritt, besonders im Verhältnis der Eltern z
den Kindern, das andre Moment hervor: das Kind findet bei de
Eltern in allen Nöten und Fährlichkeiten Schutz und Hilfe. E
klammert sich an Vater und Mutter als die stärkeren, die von ihm
Schaden und Kränkung, Unrecht und Gewalt abhalten, und e
dankt für die Sicherheit mit Anhänglichkeit.

Auch *ökonomische* Überlegenheit wird zur Grundlage eine
Autoritätsverhältnisses, im Verhältnis von Patron und Klient is
es dargestellt: Patron der gewährende, Klient der bittende und
empfangende. Auch im Verhältnis von Eltern und Kindern spielt

dies Moment seine Rolle. Die Eltern erscheinen dem Kinde als die unerschöpflich reichen Geber alles Guten, Gewährung und Verweigerung liegt in ihrer Hand; und dankbare Anhänglichkeit wächst im Empfänger.

Die geistig-sittliche Überlegenheit ist ihre höchste auf Vorzügen der Persönlichkeit selbst beruhende Form: Autorität ist, wer an Einsicht und Tüchtigkeit, an Selbstbeherrschung und Kraft rechtschaffenen Willens überlegen ist; wer Rat und Anleitung, Führung und Befehl bedarf, ordnet sich dem Besseren unter. So ist es auch nach der natürlichen Ordnung im Verhältnis der Kinder zu den Eltern, der Zöglinge zu den Erziehern: diese haben an der geistig-sittlichen Kultur des Volks teil, in die das Kind mit ihrer Hilfe hineinwachsen soll. In dem Maße, als das Kind heranwächst, gewinnt dieses Moment an Wichtigkeit, bis es zuletzt als das letzte und einzige bleibt. Die physische und auch die ökonomische Überlegenheit werden mehr und mehr ausgeglichen; soll das Verhältnis dann nicht ins Schwanken kommen oder sich auflösen, wie es denn nicht selten geschieht, so muß es in der geistig-sittlichen Überlegenheit seine dauernde Grundlage behalten, in der Ehrwürdigkeit, die das Alter vor der Jugend voraus hat. Die Empfindung, womit Ehrwürdigkeit anerkannt wird, nennen wir Ehrfurcht. Verschmolzen mit dankbarer und anhänglicher Liebe, die in der Erinnerung ihre Wurzel hat, heißt sie Pietät: das bleibende Verhältnis auch der erwachsenen und selbständig gewordenen Kinder zu den Eltern, Erziehern und Lehrern. Es geht von hier über auf die Vorfahren, auf das Volk, auf die Menschheit, zuletzt auf den Urquell der Wirklichkeit selbst, aus dem das eigene Leben mit allem, was ihm wert ist, abgeleitet ist: Frömmigkeit das innere Verhältnis zu Gott. Wo Ehrfurcht im Gemüt ist, da haben wir auch den Gehorsam in der vollkommensten Form: den freien und freudigen Gehorsam, der das Gesetz in den eigenen Willen aufgenommen hat. Furcht und Lohn spielen keine Rolle mehr; im Willen zum Rechten und Guten ist zwischen dem Untergebenen und der Autorität volle Einstimmigkeit; es findet nicht mehr das Verhältnis von Herrschaft und Unterwerfung statt, sondern das von Vorangang und freier Folge im Vertrauen zu besserer Einsicht. Ehrfurcht wäre

demnach die letzte und tiefste Grundlage aller Erziehung: Ehrfurcht vor denen, die weiser und besser sind, Ehrfurcht vor dem, was dem Leben Gehalt und Wert gibt. Es ist die Empfindung, worin alle Empfänglichkeit für sittlich-geistige Kultur wurzelt. Wo sie fehlt, da gedeiht keine Erziehung, da gedeiht kein sittliches Wollen. Frechheit, das Gegenteil der Ehrfurcht, bedeutet die vollkommene Unempfänglichkeit für sittliche Einwirkungen, die vollendete Gleichgültigkeit auch gegen sittliche Regungen im eigenen Innern.

Von der Weisheit aller Völker wird diese Bedeutung der Ehrfurcht anerkannt, von Griechen und Römern, von Japanern und Chinesen. Nirgends vielleicht ist sie kraftvoller dargestellt als in der Literatur des alten Testaments: die Furcht Gottes, die höchste Ehrfurcht, ist der Anfang aller Weisheit, sie ist zugleich Ehrfurcht vor dem „Gesetz", dem Ausdruck seines heiligen Willens, Ehrfurcht vor den Oberen, die seine Vertreter sind, Ehrfurcht und Pietät gegen die Eltern: sie bilden die erste Grundlage aller sittlichen Ordnung und alles Lebensglücks. Der Spötter ist der Tor, Gott im Himmel lacht seiner, und der Verächter des Alters ist zum Verderben gezeichnet. Uns Deutschen ist Goethe, der Ehrfurcht gebietende, der Prediger der Ehrfurcht; vor allem der alte Goethe, wie er uns in Eckermanns Aufzeichnungen entgegentritt, wird nicht müde, sie als die Lebensluft, in der alles Höhere allein gedeiht, darzustellen. Es ist das Gefühl, worin sein ganzes Leben wurzelt, die Ehrfurcht vor dem Wirklichen, die Ehrfurcht vor dem Unendlichen, dem Unaussprechlichen und Unerforschlichen, dem Göttlichen, das sich in Natur und Geschichte offenbart. Ohne dieses Grundgefühl ist ihm ein Leben im höheren Sinne nicht möglich.

Das wäre die Ehrfurcht als die Grundvoraussetzung der sittlichen Willensbildung. Die große Sorge der Erziehung wird demnach sein: Ehrfurcht in der Seele des Kindes zu erwecken und zu erhalten und sich vor allem zu hüten, was sie zu zerstören geeignet ist.

Das erste ist hier: Ehrfurcht erwecken in andern kann nur, wer selber Ehrfurcht empfindet. Wer selbst mit Verehrung an einem Großen und Guten hängt, wer mit unbedingter Hingebung an große objektive Lebenswerte glaubt und sein eigenes Leben in ihren Dienst

stellt, der zieht seine Umgebung in seine Empfindung und seinen Glauben hinein. Die Propheten, die Religionsstifter, die großen Führer der Menschheit, es sei auf welchem Gebiet immer, der Religion, der Wissenschaft, des öffentlichen Lebens, sie alle haben die Erfahrung gemacht: der eigene Glaube, der Glaube an ihre Sache und ihre Sendung pflanzte sich fort und nahm die minderen Brüder mit. In Goethes Mahomet ist diese unwiderstehliche Kraft der großen Gewißheit, ist der Drang der Menschenseele, sich durch einen großen Führer und seinen Glauben mit emportragen zu lassen zu höherem Leben wundervoll dargestellt. Dieselbe Erfahrung wird im kleinen überall gemacht. Wo im Hause das Leben auf den Ton der Verehrung und des Glaubens, des Ernstes und des Dienstes gestellt ist, da wachsen die Kinder in dies Leben hinein: echter Glaube zeugt Glauben. Es mögen später einmal Krisen und Schwankungen kommen, es mag einmal die Jugend in das Zeichen der Opposition treten, es bleiben doch meist die ersten Eindrücke, und oft dringen sie wieder durch und stoßen erlittene Infektionen aus. Und so ist es auch in der Schule: der hingebende Glaube an die Bedeutung und den Wert der Sache, es sei das Altertum oder die Naturwissenschaft, die Mathematik oder das Turnen, gibt dem Lehrer die Macht über die Seelen. Und mit der Liebe und Freude zur Sache kommt zugleich die Anhänglichkeit an die Person.

Dagegen wer selbst keinen Glauben hat, wenigstens keinen echten, sondern bloß einen nachgemachten und gefärbten, der kann auch keinen einflößen. Und wer vor nichts Ehrfurcht empfindet, der erweckt auch keine Ehrfurcht und gewinnt keine Verehrung. Geist und Witz tun es nicht; ja sie wirken zerstörend, werden sie an dem Großen und Guten und Verehrungswürdigen geübt. Ein Spötter, der nichts ernst nimmt und dem es um nichts ernst ist, ein Skeptiker, der alles bezweifelt und alles bewitzelt, er mag so viel Virtuosität darin beweisen als er will, ist ein Vernichter der Jugend und der Zukunft. Übrigens stößt er zuletzt, auch wenn er anfangs Bewunderung erntete, die gesunde Jugend ab: sie sucht instinktiv das Positive; eine Sehnsucht nach Verehrung ist in ihr, und wo sie dem Verehrungswürdigen in ihr faßlicher Gestalt begegnet, da fällt sie ihm zu.

Zu diesen ersten Zerstörern der Ehrfurcht und Pietät, dem glaubenslosen Skeptizismus und Nihilismus, der witzelnden Geistreichigkeit, die vor nichts Respekt hat, füge ich noch ein paar andere, die vor allem die natürliche Pietät in der Familie zerstören.

Da ist zunächst despotische Härte zu nennen: ihre Wirkung ist Furcht und Haß, sie läßt Liebe und Verehrung nicht aufkommen. Auch Tadelsucht und die Neigung, immer die Kehrseite zu sehen und hervorzukehren, wirkt im selben Sinn, auch dann, wenn sie aus guter Meinung kommt und Wohlgesinntheit nicht ausschließt; sie macht hartmäulig und verdrießlich und schafft eine Sphäre des Unmuts, in der die zarteren Gefühle nicht aufkommen.

Nicht minder wirkt das scheinbare Gegenteil, die weichliche, sinnliche Zärtlichkeit zerstörend auf die Gefühle der Liebe und Verehrung. Eine Mutter ist in ihr Kind verliebt, sie zärtelt mit ihm und hätschelt es, wie früher ihre Spielpuppe; sie bewirbt sich um seine Zärtlichkeiten und Liebkosungen. Die Wirkung ist, und das um so mehr, je mehr das Kind aus dem Puppenalter herauswächst, Gleichgültigkeit, Widerwille, Geringschätzung. Kinder wollen nicht als Puppen behandelt werden, sie nehmen sich selbst ernst und wollen ernst genommen werden. Sie wollen auch nicht, daß man sich um ihre Gunst bewirbt. Das Naturgemäße ist, daß Kinder sich um die Gunst und Zuneigung der Erwachsenen bewerben; wo es umgekehrt gehalten wird, da geht der Respekt verloren und mit ihm die erste Grundlage der anhänglichen Zuneigung. Ein Kind liebt nur die, zu denen es emporblickt. Daher es für Eltern, Erzieher und Lehrer eine notwendige Maxime ist: sich eine gewisse Zurückhaltung aufzuerlegen. Eine Mutter muß lernen, ihren natürlichen Zärtlichkeitsinstinkt im Zaum zu halten und einzudämmen. Und sie glaube ja nicht, dem Kinde damit etwas an schuldiger Liebe vorzuenthalten: die sinnliche Zärtlichkeit ist bloßer Naturtrieb, wie sie denn auch bei den Tieren sich findet, freilich nur kurze Frist dauernd, dann macht sie vollendeter Gleichgültigkeit Platz. Die rechte Liebe, die Liebe mit Weisheit und Festigkeit des Willens gepaart, ist verdienstlich, der bloße blinde Naturinstinkt ist es nie und nirgends. So wird auch der Lehrer eine gewisse Zurückhaltung bewahren: Vertraulichkeit, die den Schüler als Kameraden behandelt, wird im

Augenblick angenehm empfunden, aber sie wird leicht mißverstanden und dann mit Mißachtung belohnt. Würde, gepaart mit Freundlichkeit und Vertrauen, die aber die Grenzen keinen Augenblick außer acht zu lassen ermutigen, sind die Bedingungen eines dauernd guten Verhältnisses.

Mit der weichlichen Zärtlichkeit nächst verwandt und oft vermischt ist die Eitelkeit auf die Kinder, auch sie ist eine große Zerstörerin der Pietät. Sie kommen aus derselben Wurzel: der Selbstsucht. Die Eitelkeit liebt es, sich schmeicheln zu lassen. Schmeichelei und Verehrung sind schlechthin unverträglich; die wirkliche Verehrung kann nicht schmeicheln, man sehe Cordelia im König Lear, wie hilflos sie vor der Aufgabe steht, dem Vater, den sie liebt und verehrt, zu schmeicheln. Und umgekehrt: die Schmeichelei kann nicht verehren, sie ist sich ja ihrer Überlegenheit bewußt, sie täuscht und überlistet den, dem sie schmeichelt, sie übersieht ihn und behandelt ihn als Objekt. Kinder werden früh gute Rechner, wenn man sie zur Schmeichelei zieht. Die Eitelkeit liebt es ferner, mit den Kindern zu prunken: man bewundert sie und sich selbst in ihnen. Man führt sie andern zur Bewunderung vor: sie müssen ihre Schönheit, ihre Klugheit, ihre Geputztheit, ihre Artigkeit preisen, ja wohl gar ihre Zärtlichkeit bewundern: man läßt sich vor ihnen von den Kindern ihre Liebe bekennen, sich liebkosen und abküssen. Es gibt nichts Widerwärtigeres in der Welt als eine solche Affenmutter, die sich öffentlich, auf der Promenade oder auf der Eisenbahn, mit ihren dazu abgerichteten Puppen hätschelt und abschmatzt, um zu zeigen, wie sie geliebt wird. Die Wirkung ist auch hier eine zerstörende: Aufzeigung und Ostentation zerstören Scham und Scheu und Ehrerbietung von Grund aus; sie bringen Selbstbewußtsein, Dreistigkeit, Anmaßung hervor. Es ist die größte Versündigung am Kinde, ihm seine natürliche Zurückhaltung und Blödigkeit, die Scheu, sich zu zeigen, durch Nötigung zur Ostentation auszutreiben. Man lasse es in seiner glücklichen Unbewußtheit, Dumpfheit, wie Goethe sagt; das Nichtumsichwissen, der Mangel an Reflexion ist die Bedingung des stillen Wachstums.

Eine gemeine Form der elterlichen Eitelkeit, gemein in dem doppelten Wortsinn der Niedrigkeit und der Häufigkeit des Vor=

kommens, ist die, die Kinder eingebildet und hochmütig zu machen, sie mit Vorstellungen von dem Reichtum, der Vornehmheit des Hauses zu erfüllen und sie zur Überhebung gegen die Minderen anzuleiten. Auch das ist eine arge Versündigung an der Kindesseele. Das Kind ist noch Mensch im allgemeinen, es schätzt und bewundert die natürlichen menschlichen Vorzüge, die künstlichen Unterschiede der Gesellschaft sind ihm fremd. Man lasse ihm die Unbefangenheit, sie wird früh genug schwinden, und wenn sie schwindet, dann zeige man ihm die Dinge, die dem Leben allein wahren Wert geben, und die letzten und tiefsten Wertunterschiede zwischen Menschen begründen.

Noch an eines sei erinnert, was für die Erhaltung der Autorität von Bedeutung ist: das Zusammenwirken der Autoritäten. An der Erziehung des Kindes sind regelmäßig mehrere Personen in autoritativer Stellung beteiligt: der Vater und die Mutter, die Eltern und die Lehrer. Sind sie einig, wirken sie im selben Sinn, unterstützen und heben sie sich gegenseitig, dann hat die konzentrische Einwirkung eine große Macht. Sind sie uneinig, setzt gar die eine Autorität die andre herab, um sich auf ihre Kosten zu heben, dann geht die Autorität überhaupt zugrunde. Ist der Vater streng, die Mutter nachgiebig, tröstet sie den Liebling, wenn er einmal strenger angefaßt wurde, begünstigt und verheimlicht sie, was jener untersagt; oder umgekehrt, nimmt der Vater leicht, was die Mutter ernst nimmt, dann wird das Kind verwirrt; es empfindet dann als Willkür und Härte, was ihm von der strengeren Seite versagt oder angetan wird. Bald lernt es die Kunst, die Autoritäten gegeneinander auszuspielen, die eine als Deckung gegen die andre zu verwenden. Das altbewährte Mittel gegen die Übermacht: divide et impera, findet auch hier Anwendung; der kleine Stratege gewinnt bald eine vollendete Sicherheit darin, die Schwäche der Mutter gegen den Vater, die Eitelkeit der Eltern gegen die Lehrer zu benutzen.

Der notwendige Grundsatz wird also sein: unter allen Umständen Einheit und Zusammenstimmung der Autoritäten. Darin liegt: sich nicht vor dem Kinde streiten oder widersprechen. Ist man verschiedener Ansicht, die Sache nicht vor dem Kinde ausmachen: ihm tritt erst der ausgeglichene einheitliche Wille gegenüber. Noch weniger: dem Kinde gegenüber die andere Autorität ins Unrecht setzen oder

gar mit Mißachtung von ihr reden. Nimmt man Klagen von dem Kinde an, z. B. über den Lehrer, gibt man ihm recht, regt man sich auf und läßt sich gar hinreißen, mit Mißachtung von der Schule und dem Lehrer zu sprechen, dann ist des Klagens und Zutragens kein Ende; dann hat der Lehrer natürlich immer unrecht, ist immer hart und ungerecht. Der Erfolg aber ist, daß man nicht nur die Autorität des Lehrers vernichtet und ihm seine Aufgabe schwer oder unlöslich macht, sondern daß man auch dem Kinde sein Verhältnis zur Schule heillos verdirbt und zur Qual macht. Ist einmal von seiten des Lehrers wirklich etwas verfehlt worden, so spreche man mit ihm über die Sache und bringe sie still ins Geleise. Dasselbe wird gelten für das Verhältnis der Lehrer untereinander: stets mit Achtung von dem andern reden! Läßt man die Schüler merken, daß man die Schwächen des andern wohl sehe, deutet man auf seine Fehler auch nur mit leisen Anspielungen hin, so wird man sehr hellhörige Ohren und sekundierende Mienen finden: aber man hoffe nicht, das eigene Ansehen dadurch zu heben, man untergräbt lediglich das Autoritätsgefühl der Schüler überhaupt. Deckt man statt dessen die Fehler des andern, nimmt man in einem Konflikt lieber die Schuld auf sich, als daß man sie dem andern aufladet, dann schont man nicht nur dessen Ansehen, sondern man gewinnt auch die Achtung der Schüler: das Unrecht eines andern auf eigene Kosten decken, hat etwas Heroisches; ebenso wie das Gegenteil: sich auf Kosten des andern entlasten, etwas Tückisches hat.

Es ist eine alte Klage, sie gehört als Hauptstück zu der allgemeinen Klage, daß die Welt immer schlechter wird: daß es der Jugend an Ehrfurcht und Pietät fehle. Sie wird auch in der Gegenwart oft gehört, vielleicht mehr und lauter gehört als seit langer Zeit: so pietätlos, so eingebildet, so anmaßlich, so ohne alle Achtung vor dem Überkommenen und Geltenden, so ohne Verehrung für das Gute und Große, so geneigt ihr eigenes kurzsichtiges Urteil zum Maß aller Dinge zu machen, so voll leeren Widerspruchsgeistes als die Jugend von heute sei noch keine Jugend jemals gewesen.

Ist diese harte Anklage begründet? Es wird schwer sein, zu einem objektiven Urteil zu gelangen; wir kennen nur die Jugend von heute und etwa unsere eigene Jugend. Aber diese erscheint

uns in dem verschönernden Licht der Erinnerung, auch das Verhältnis zu den Autoritäten erfährt darin wohl eine mehr oder minder tiefgreifende Retuschierung: die Gefühle der Achtung vor dem Geltenden, der Pietät gegen die Personen, die unsere Jugend geleitet haben, pflegen mit dem Alter lebhafter zu werden. Indem wir sie in die Vergangenheit zurückverlegen und zugleich die Erinnerung an unfreundliche Begegnungen und Konflikte verblaßt, täuschen wir uns leicht ein harmonischeres Verhältnis vor, als es in Wirklichkeit bestand. Trotzdem, ich glaube, daß jene gegen die Gegenwart gerichtete Anklage nicht ganz ohne Grund ist. Ich glaube, daß der Respekt vor Eltern und Lehrern heute geringer ist als vor einem oder zwei Menschenaltern, daß die Achtung vor der Sitte und dem Recht, dem Anerkannten und Geltenden bei der Jugend im Zurückgehen ist, daß es zu keiner Zeit so gewöhnlich war, sich der Ehrfurcht und Pietät in jeder Gestalt zu schämen und sich öffentlich zu ihrer Verachtung zu bekennen. Und freilich, wie könnte es anders sein in einer Zeit, deren erstes und letztes Wort der „Wille zur Macht" ist? Dieser Wille kann bei der Jugend, die die Macht nicht in der Hand hat, nur als Wille zur Empörung in die Erscheinung treten. Überall, wo die Macht nicht ist, tritt er in dieser Form als ein allgegenwärtiges Moment im Leben der Gegenwart hervor: wo immer der Machtwille sich nicht anders durchsetzen kann, ist er als Wille zur Empörung lebendig; wenigstens berauscht man sich an wilder Empörungsrhetorik. So vor allem die Massen. Vor einem Jahrhundert lebten sie noch in tiefstem Frieden, der Kirche und der Obrigkeit untertan, ohne Gedanken als die ihnen durch Kirche und Schule zugeführt wurden. Jetzt ist die Revolutionsliteratur längst in jede letzte Vorstadthütte gedrungen, Kritik und Empörung gegen alle überkommenen und geltenden Lebensordnungen erfüllen alle Köpfe. Bis auf die Schulbänke herab reicht der Geist des Widerspruchs gegen das Bestehende und seine Vertreter: Katechismus und Patriotismus die Stricke, womit die herrschende Macht die Jugend binden und bändigen will; aber wir verachten sie und werden sie zerreißen, sobald wir diese Bank verlassen haben. In den mittleren Schichten der Gesellschaft liegen die Dinge nicht viel anders. Es gibt nichts, wovor man mehr Furcht hat als davor: für rückständig zu gelten.

Und kein sichereres Zeichen der Rückständigkeit als: vor etwas Respekt haben. Der freie Geist hat vor nichts Respekt. Ein höchst charakteristisches Zeichen der Zeit ist die ungeheure Zunahme der Witzblätter in den letzten Jahrzehnten. Ganz Deutschland lebt im Zeichen der Karikatur. In aller Händen, vor allem natürlich in den Händen der Jugend, sind diese Blätter, die mit Wort und Bild alles niederreißen, was die öffentliche Aufmerksamkeit erregt. Sie bilden, so möchte wenigstens jemand, der Deutschland auf der Eisenbahn durchquert, zu urteilen geneigt sein, heutzutage die eigentliche geistige Nahrung des deutschen Volkes. Das Hohngelächter ist die Form, in der man am liebsten an den öffentlichen Angelegenheiten Anteil nimmt.

Kein Wunder, daß die Jugend die Farbe der Zeit annimmt und die Souveränität ihres Geistes ebenfalls durch Verhöhnung dessen, was in ihrer Sphäre liegt, sich selber und andern zu beweisen strebt. Verachtung der Schule und der Lehrer zur Schau zu tragen, wird zu einer Anstandspflicht für jeden Untersekundaner, der etwas auf sich hält. Auf Abiturientenkommersen ist es üblich geworden, Kneipzeitungen zu verzapfen, die sich in beschimpfender Kritik der Lehrer und in Verhöhnung des Schulbetriebs nicht genug zu tun wissen. Und kaum Student geworden, hält es hin und wieder jemand für Recht und Schuldigkeit, auch in gedruckten Broschüren der Schule seine Verachtung kundzutun und den Zurückgebliebenen die Augen über die Nichtigkeit der läppischen Dinge und Menschen zu öffnen, mit denen Tag aus Tag ein sich zu befassen schimpflicher und unerträglicher Zwang sie nötigt. Eine ganze Literatur von Romanen und Dramen, die alle Welt mit Begierde liest und auf der Bühne sieht, stammt aus denselben Kreisen und ist auf denselben Ton gestimmt: der hochgestimmte, geniale Primaner, der von elenden, pedantischen Lehrern nicht verstanden, gehaßt, verfolgt, unters Rad gebracht wird und endlich auf der Strecke bleibt. Und dazu kommt eine pädagogische Literatur, die die Demagogie unter der Jugend geschäftsmäßig treibt: launenhafter Eigensinn ein Zeichen von Charakterstärke, Oppositionsgeist die Äußerung selbständigen Denkens, fratzenhafte Auflehnung gegen die gereifte Einsicht die kostbare Frucht der Selbsterziehung zur Mannhaftigkeit und Persönlichkeitsbehauptung! Wie sollte die Jugend solchen Suggestionen, die natürlichen

Stimmungen dieser Jahre so trefflich entgegenkommen, widerstehen? Und wie sollte nicht der Ton, der in der Schule üblich ist, auch in das Haus verschleppt werden? Was gegen die Lehrer recht und billig ist, wird es gegen die Eltern ja nicht minder sein, leiden sie doch an denselben Gebrechen: daß sie alt und rückständig sind und es an Verständnis für das Moderne, für den Jugendstil fehlen lassen. Kommen sie einem doch noch sogar mit der Moral, jener alten abgestandenen Tantenmoral, die von Nietzsche, dem großen, ewig jugendlichen Nietzsche, so gründlich abgetan ist.

Wer hätte nicht solche und ähnliche mißtönende Stimmen gehört und sich wohl auch darüber aufgeregt? So unerfreulich sie sind, so scheint es mir doch nicht gerechtfertigt, sie allzu tragisch zu nehmen. Ich glaube nicht, daß sie eine tiefergehende Erkrankung anzeigen; vielfach handelt es sich wohl nur um eine Art Hautausschlag, der sich verliert, sobald der junge Mensch in andre Umgebung kommt. Auf der Universität vergeht er bei den meisten ziemlich bald; bei den meisten, nicht bei allen, es gibt ihrer, die noch mit 25 Jahren nicht über die Kinderkrankheit hinaus sind. Bei den meisten aber geht die Sache rasch vorüber. Man darf nicht vergessen, daß eine gewisse Reaktion gegen die Autorität diesem Alter durchaus natürlich ist. Knabenalter ist lenksam und folgt gern der sicheren Hand. Dann aber kommt das Alter, wo sich der Drang nach Selbständigkeit zu regen beginnt. Druck und Einschränkung durch die herrschenden Ordnungen werden jetzt gefühlt und erzeugen Gegendruck. Da er sich in Taten nicht umsetzen kann — in Wirklichkeit war die Jugend wohl nie zahmer und disziplinierter als jetzt — so äußert er sich in heftigen Gefühlen und wilden Urteilen. Es hat keine Zeit gegeben, wo nicht zwischen Lehrern und Schülern eine Art Kleinkrieg bestand, keine, wo nicht die Schüler für ausgestandene Angst und vielfach erlittene Kritik, Zurechtweisung und Beschämung sich durch Necknamen und Spottreden rächten. Wer die Schulgeschichte durchwandert hat, der hat noch ganz andre Dinge gesehen. Das ist noch kein Beweis dafür, daß nicht auf dem Grunde der Seele doch Gefühle der Achtung und Anerkennung schlummern, die mit der Zeit lebendig werden und hervortreten. Daß jene Dinge heute lauter und öffentlicher auftreten, ist nicht

überraschend: wir leben in einer Zeit, in der alle Welt ihre Empfindungen und Beschwerden der Öffentlichkeit zuschreit, in der das leidenschaftliche Kreischen und sich Ueberschreien zum Zeitstil gehört: wie soll man sonst in diesem ungeheuren Getöse, das die Presse und die tausend Versammlungen und Ausstellungen aller Art erzeugen, das Ohr der Zeitgenossen erreichen? Wie kreischen und schreien Männer wie Nietzsche und Häckel, die Großgeister der Zeit, um sich Gehör zu erzwingen für das, was sie an Verwerfungsurteilen über die schlechte Gegenwart auf dem Herzen haben! Kein Wunder, wenn es die kleinen Geister ihnen nachmachen, die Kritiker der Tagesblätter, die Karikaturisten der Witzblätter, die Demagogen der Freiheit oder des Anarchismus in der Pädagogik, und so abwärts bis zum Untersekundaner.

Es wird ja wohl auch für das deutsche Volk die Zeit wieder kommen, da man dies Schreien und Kreischen unausstehlich findet, eine Zeit, die lieber der an die gemeinsame Vernunft sich richtenden, ruhig abwägenden Betrachtung, als den ins Ohr geschmetterten, nervenerschütternden Behauptungen und Befehlen unverantwortlicher Gewissenstyrannen Gehör gibt. Dann wird mit dem Zeitstil auch der Jugendstil wieder ein andrer werden. Wenn der „Übermensch" und die „Umwertung der Werte" und das Getöse, das die Nietzsche-Trabanten mit diesen Plakatwörtern treiben, genugsam die Ohren des deutschen Volkes geplagt haben und zur Ruhe gekommen sein werden, wenn man diese Gedanken wieder in der abgeklärten Weisheit Goethes lieber als in den aufgeregten Aphorismen jenes irrlichtelierenden Geistes lesen wird, dann wird, so bin ich überzeugt, auch jenes Phänomen, von dem wir ausgingen, die anmaßliche Respektlosigkeit der Jugend, wenn nicht überhaupt verschwinden, das ist bei dem Verhältnis von Alter und Jugend nicht möglich, so doch auf das übliche und erträgliche Maß zurückgehen. Und so schließe ich diesen Exkurs mit den versöhnenden Worten jener alles ausgleichenden Weisheit und Milde:

So sind wir auch mit diesem nicht gefährdet.
In wenig Jahren wird es anders sein:
Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es gibt zuletzt doch noch 'nen Wein.

2. **Äußerliche Mittel der Willensbestimmung: Lohn und Strafe.** Wo immer ein dauerndes und organisiertes Autoritätsverhältnis vorhanden ist, da findet sich auch Lohn und Strafe: im Staat, in der Kirche, in der Schule, in der Familie. Sie haben die Aufgabe, dem Gehorsam durch äußere Motive zu Hilfe zu kommen, indem sie dem Folgsamen in Aussicht stellen, was ihm als natürlich egoistischem Wesen angenehm und erwünscht, dem Unfolgsamen, was ihm unangenehm und schmerzlich ist. Wo das Autoritätsverhältnis vollkommen ist, haben sie überhaupt keine Aufgabe. Da das Vollkommene auf Erden sich nicht findet, so sehen sich die Autoritäten überall genötigt, jener Stützen und Krücken sich zu bedienen.

Zuerst ein Wort über die **Belohnung**. Im bürgerlichen Leben spielt sie in unserer Zeit so gut wie keine Rolle; nur im Beamtentum haben wir sie, und hier wird sie allerdings als ein wichtiges Mittel der Willensbestimmung gebraucht: Anerkennung, Beförderung, Auszeichnung durch Orden und Titel winken dem, der durch Gehorsam und Brauchbarkeit sich empfiehlt. Auch in der Erziehung behauptet sie ihren Platz neben der Strafe, allerdings so, daß sie mit der zweiten Stelle sich begnügen muß: die Strafe nimmt ohne Zweifel unter den Mitteln der Beeinflussung des Willens des Zöglings die wichtigere Stelle ein.

Die Ursache für diese zunächst befremdliche Tatsache wird in folgendem zu suchen sein. Die Belohnung hat die Tendenz, den guten Willen zu fälschen. Der gute Wille tut das Rechte um des Rechten, um der Sache willen; das Kind gehorcht aus Liebe zu den Eltern, der Zögling ist folgsam aus Achtung vor der Autorität. Eine angehängte äußerliche Belohnung für das Selbstverständliche erscheint geeignet, dem guten Willen seinen Charakter zu nehmen; sie würde von dem seiner selbst völlig bewußten Willen als Herabwürdigung empfunden und abgelehnt werden: nicht darum tue ich das Rechte; schätzt ihr mich so gering ein? Bei dem noch Unmündigen möchte dagegen die Wirkung eine wirkliche Verbiegung des Willens sein, eine Anleitung zur Spekulation, eine Ablenkung von der Sache auf den Schein der Sache, womit am Ende dasselbe zu erreichen ist. Und das Ende wäre dann, daß, wenn die Aus-

sicht auf Belohnung wegfiele und der Wille des äußeren Antriebs entbehrte, es ihm an Kraft, das Rechte und Notwendige zu tun, fehlte. Anders bei dem bösen Willen, der sich in dem Widerstreben oder der Uebertretung manifestiert: er bedarf durchaus der Gegenwirkung, die ihn wenigstens äußerlich vom falschen Wege zurückhält. Natürlich, die Strafe vermag nicht aus dem bösen Willen einen guten zu machen; aber sie vermag doch die Betätigungen des bösen Willens zu hemmen oder zu unterdrücken; sie kann dadurch in einigem Maße verhindern, daß sich eine schlechte Gewohnheit, ein Habitus ausbilde. Und dann ist sie, auch wenn ihre Wirkung auf den Bestraften unvollkommen bleibt, um der andern willen unentbehrlich; sie hindert, daß ihre Triebe dieselbe Richtung nehmen.

Belohnungen in der Erziehung dürfen eigentlich nur als die natürlichen Folgen des Verhaltens eintreten, nicht durch Willkür der Autorität an sie geknüpft werden. Die Freude der Mutter ist die natürliche Wirkung der artigen Folgsamkeit des Kindes; das gute Verhältnis zum Lehrer ist die selbstverständliche Folge der rechtschaffenen Leistung des Schülers, und so ist es das Vorwärtskommen und das Aufsteigen: sie sind nicht angehängte Prämien, sondern notwendige Wirkungen. Und darum sind Belohnungen von dieser Art die allein ganz unbedenklichen. Allen übrigen hängt ein Moment der Verführung an und um so mehr, je beziehungsloser sie zu der Leistung sind.

Etwas eingehender wollen wir nun von der Strafe handeln. Ihre Bedeutung ist: die Normen, wodurch die Autorität das Verhalten und Handeln der Untergebenen bestimmt, gegen willkürliche Übertretungen zu schützen. Als Mittel dient dem Zweck die Zufügung eines schmerzlich empfundenen Übels oder die Entziehung eines Gutes. Sie tritt ein, wenn einem Gebot oder Verbot mit Willen oder durch schuldvolle Fahrlässigkeit zuwidergehandelt wird; die Form ihrer Wirksamkeit ist, daß durch die Voraussicht und die damit verknüpften Gefühle die auf Übertretung der Norm gerichteten Triebe bei dem Bestraften und seiner Umgebung eine Hemmung erfahren. Von der Rache unterscheidet sich die Strafe dadurch, daß es bei ihr nicht um Befriedigung des subjektiven Gefühls des Verletzten, sondern um die Erreichung des objektiven Zwecks sich handelt.

Auch in der Erziehung gehört die Strafe, was immer weichliche Sentimentalität und wirklichkeitsscheue Sophistik sagen mag, zu den nicht entbehrlichen Dingen. Namentlich da, wo es sich um gemeinschaftliche Behandlung vieler handelt, wie in der Schule oder in einer Erziehungsanstalt, aber auch in kinderreicher Familie. Den einzelnen Zögling mag man eher hoffen durch Einzeleinwirkungen, die nicht den Charakter der Strafe haben, zu bestimmen, obwohl auch dies eine nicht gefahrlose und allzu leicht trügende Hoffnung ist. Den Willen vieler zu bestimmen, sind allgemeine Normen nicht entbehrlich; sie sind aber nicht aufrecht zu erhalten ohne die Sanktion durch Strafe: straflose Übertretung der Norm durch Einen würde alsbald zum unwiderstehlichen Anreiz für die Übrigen werden, sie würden sich benachteiligt glauben, wenn sie sich nicht das Gleiche leisteten.

Wesen und Zweck der Erziehungsstrafe sind in der Hauptsache dieselben wie bei den übrigen Strafen: sie tritt ein in Gestalt eines schmerzlichen Übels, das durch den Willen der Autorität über den Zögling verhängt wird, der mutwillig oder leichtsinnig eine allgemeine Norm oder eine besondere Anordnung mißachtet hat. Ihr Zweck ist zunächst die Wiederherstellung des verletzten Autoritätsverhältnisses im Willen des Zöglings; gehört er einer Gemeinschaft an, dann handelt es sich zugleich um die Befestigung der Achtung vor der Autorität bei den übrigen Gliedern der Gemeinschaft. Durch die Strafe wird an die realen Grundlagen des Autoritätsverhältnisses erinnert, an die Überlegenheit, die zwingen kann, wo sie nicht freie Folge findet. Admonitio, Erinnerung, nennt die lateinische Sprache diese Strafe: sie erinnert den Übertreter, der sich vergessen hatte, daß er unter einem höheren Willen als der eigenen Willkür steht.

Damit ist gegeben: alle Strafe will sich selbst für die Folge überflüssig machen. Indem sie den Gehorsam gegen die Willkür im Zögling befestigt, wird die Wiederholung unnötig. Wo die Erziehungsstrafe diese Wirkung nicht hat, da hat sie ihre Zwecke verfehlt; wo sie als regelmäßige Hilfe zur Durchsetzung des Willens des Erziehers gebraucht werden müßte, da wäre von Erziehung eigentlich nicht mehr die Rede: statt des Gehorsams und der inneren

Anerkennung der Autorität, die Voraussetzung der Willensbildung ist, hätten wir dann nur die äußerliche Unterwerfung des Sklaven, die auf seinen Willen ohne Einwirkung bleibt, höchstens daß sie den Willen zur Empörung oder zu Unterschleifen begründet. Und das wäre ein Unterschied von der öffentlichen Strafe: sie muß sich auch mit der äußerlichen Wirkung der Abschreckung begnügen und tritt auch dann noch ein, wo jede Aussicht auf Besserung abgeschnitten ist; ja im äußersten Fall schneidet sie selbst als Todesstrafe diese Aussicht definitiv ab. Erziehungsstrafe haben wir nur da, wo die Absicht auf die innere Willensbestimmung des Bestraften geht. Das kommt darin zur Erscheinung, daß Erziehungsanstalten einen Zögling, bei dem sie von Strafen eine derartige Wirkung nicht mehr erwarten, ausschließen; sie sagen damit: mit Zöglingen, nicht mit Sträflingen haben wir es hier zu tun. Ob übrigens nicht die öffentlichen Strafen auf ihren ersten Stufen etwas mehr von dem Charakter der Erziehungsstrafen in sich aufnehmen könnten und sollten, das ist ein Problem, das eben jetzt die Kriminalisten auch in Deutschland zu beschäftigen beginnt.

Also Strafe, so wäre damit gesagt, gehört nicht in das Ordinarium der Erziehungsmittel; sie kann in der Erziehung nur als außerordentliche Maßregel vorkommen, als eine Maßregel, bei der eigentlich der Erzieher das Haupt verhüllt: auf eine innerlichere und freiere Einwirkung, auf ein freiwilligeres und spontanes Entgegenkommen war eigentlich unser Verhältnis gestellt; nicht Strafrichter und Exekutor, nicht Angeklagter und Verurteilter, sondern Erzieher und Lehrer, Zögling und Schüler, das war der Sinn unserer Gemeinschaft. Daß es nun so anders gekommen ist, das ist schmerzlich; wir wollen es sobald als möglich vergessen und auf beiden Seiten in Zukunft vor ähnlichen Entgleisungen uns hüten.

Von hier aus wären nun die Regeln der Strafpolitik zu entwerfen. Die Grundregel wird sein: so wenig als möglich strafen, der Notwendigkeit zu strafen soweit als immer möglich vorbeugen. Vergehen verhüten ist besser als Vergehen bestrafen, wie in der Medizin Prophylaxe besser ist als Rezeptschreiben. Häufige Strafen sind immer ein Anzeichen für die Unvollkommenheit des

Verhältnisses; die Wirksamkeit der Erziehung und die Häufigkei der Strafen stehen im umgekehrten Verhältnis. Und, je häufige gestraft wird, desto unwirksamer wird die Strafe; sie nützt sid zuletzt so vollständig ab, daß sie auf den Willen des Zöglings überhaupt nicht mehr wirkt.

Die Frage der Strafpolitik wäre demnach: wie kann man i der Erziehung Vergehen und damit die Notwendigkeit zu strafe verhüten? Zwei Stücke werden hier vor allem in Betracht kommen 1. sparsam sein mit Geboten und Verboten; 2. konsequent und stren sein in ihrer Durchführung.

Das Erste: Sparsamkeit im Ge- und Verbieten. Das Gebie der Freiheit so groß lassen, als es mit dem Zweck verträglich ist Jedes Gebot schafft Übertretungen, der Möglichkeit nach. Und nod mehr wirken Verbote in diesem Sinne: jedes Verbot wirkt zugleid als Anreiz, das Verbotene zu tun. Es suggeriert die Vorstellung und der natürliche Tätigkeits- und Freiheitsdrang sucht nun gerad in dieser Richtung sich zu entladen. Ohne das Verbot, von diesen Baum nicht zu essen, wären wir vermutlich noch im Paradies.

Besser als verbieten ist verhindern, besser als gebieten anleiten Verhindere, daß Kinder das Unzulässige tun, räume Anstöße au dem Wege; sie stören durch Unruhe und Lärm, sie werden der Schätzen der „guten Stube“ gefährlich: gib ihnen einen Raum wo sie nicht lästig werden und keinen Unfug machen können. Di sechste Bitte: Führe uns nicht in Versuchung, ist die beständig stillschweigende Bitte der Kinder.

Ebenso: besser als gebieten ist anleiten. Kinder werden lästig wenn sie nichts zu tun haben; der Mangel an Beschäftigung führ zur Langweile, und aus der Langweile stammen dreiviertel alle ihrer Unarten. Leite an zur Tätigkeit, zum Spiel oder zu nützliche Beschäftigung, und die Unart ist weg. Das gilt im Hause und i der Schule: der sicherste Schutz gegen Unarten, Störungen, Wider-wärtigkeiten aller Art ist hier wie dort fröhliche Tätigkeit: wenn der Unterricht die Kräfte anspannt und die Aufmerksamkeit fesselt, dann kommen Allotria überhaupt nicht auf. Müßiggang, äußerer wie innerer, macht Kinder und Schüler zu Plagegeistern.

Das Zweite: Strenge und Konsequenz in der Durchführung. Daß

Strenge ein Mittel sei, Strafen vorzubeugen, sieht vielleicht zunächst wie eine Paradoxie aus. Es ist es nicht, sondern einfachste Wahrheit: Strenge kommt mit wenig Strafen aus. Sie besteht natürlich nicht in einem harten und herrischen, noch weniger in einem sauren und mürrischen, am wenigsten in einem launischen und jähzornigen Wesen, sondern lediglich in der ruhigen Festigkeit: Stetigkeit, womit der Wille der Autorität sich gegen abweichende Willkür der Untergebenen durchsetzt. Ihr Urbild ist die Wirksamkeit der Natur; die Natur macht keine Ausnahmen, auf die strenge Gesetzmäßigkeit ihrer Rückwirkungen ist zu rechnen; und darum ist sie eine gute Lehrmeisterin. Sie ist ja die allgemeine Urlehrerin des Menschengeschlechts: wir haben alle gelernt, uns in sie zu schicken und unser Verhalten ihr anzupassen. Wer mit dem Kopf durch die Wand will, holt sich Beulen; die Wand droht nicht, schilt nicht, wartet nicht auf Besserung, sie wirkt ihrer Natur gemäß und überläßt es jedermann, seine Folgerung zu ziehen. Und jedermann zieht die richtige Folge. Ganz dasselbe kann man in menschlichen Verhältnissen überall beobachten: wo die Menschen einen festen Willen vor sich wissen, da schicken sie sich alsbald hinein; sie versuchen gar nicht erst, ihn zu erweichen oder zu umgehen, sondern sie fügen sich ohne Weiterungen. Es bedarf keiner Drohungen und Strafen. So die Schüler: bei dem strengen Lehrer geht die Sache wie von selbst; bei dem schwachen, der entschuldigt, der sich erbitten, der sich auch einmal etwas vormachen läßt, hapert's beständig, bald bei dem, bald bei jenem. Er schilt, er droht, er wartet, und endlich muß er doch strafen, um nicht ganz unterdurchzukommen.

Und nun noch ein überraschendes: zuletzt ist der strenge Herr auch beliebt. Man kann es im Heer beobachten: auf den strengen Hauptmann ist die Kompagnie stolz, da geht die Sache. Der Schwächling dagegen wird geringgeschätzt, seine Gutmütigkeit erwirbt ihm keinen Dank. Kein Wunder: eine entschiedene Notwendigkeit ist im Grunde überall wohltätig; sie schneidet den Zweifel ab, jenes peinliche Schwanken: soll ich, riskiere ich's oder nicht? Für diese Befreiung vom Zweifel ist der Untergebene dem strengen Vorgesetzten mit gutem Grund dankbar: man weiß, woran man ist, und das gibt innere Gewißheit und frohe Stimmung. Ein gut

Regiment, worum wir in der vierten Bitte beten, ist ein festes Regiment, das des Zieles und Weges gewiß ist. Ihm folgt ein sicherer und ganzer Gehorsam, und ein ganzer Gehorsam ist unendlich viel leichter als ein halber.

Die Voraussetzung rechter Strenge gegen andre ist Strenge gegen sich selbst. Wer gegen sich nachgiebig ist, kann gegen andre nicht streng sein. Wer heute eine Sache mit Eifer betreibt und sie morgen liegen läßt, wer heute unbequem findet, was er gestern angeordnet hat, der kann nicht erwarten, sichere Folge zu finden, der kann sie nicht fordern, ohne vor sich selbst zu erröten. Ist's ihm nicht ernst um die Sache, wie sollte es ihm gelingen, sie seinen Untergebenen ernst und wichtig und notwendig zu machen? Wie der Herr, so der Knecht.

Und noch eine Voraussetzung der rechten Strenge: Herrschaft über seine Affekte. Zorn und Heftigkeit verträgt sich mit ihr so wenig als schwächliche Nachsicht. Der Zorn ist unzuverlässig in seinem Eintreten und blind in seinen Wirkungen. Bei guter Laune bleibt er aus, bei böser bricht er hervor über jeden Strohhalm im Wege. Im Zorn gibt man sich Blößen, er blendet den Intellekt und schafft Zerrbilder; dann kommt die Reue und macht die Sache durch unzeitige Nachsicht noch schlimmer. Je besser geschützt der Erzieher gegen Aufwallungen ist, desto sicherer die leitende Hand. Wie der Arzt sich nicht zornig aufregt, wenn die Dinge nicht nach seinem Willen gehen, sondern nach den Ursachen forscht und dann das Notwendige anordnet: so hält es der weise Erzieher und Menschenbildner; alle Verfehlungen der Zöglinge haben Ursachen, sind als Störungen oder Wirkungen von Anomalien im psycho-physischen System zu konstruieren; kann man die Ursache entdecken und beseitigen, so hebt man auch die Wirkungen auf. Einen andren Weg gibt es nicht. Ein paar Bemerkungen über mehr äußerliche Dinge mögen die Betrachtung beschließen. Ich fasse sie in Form von Regeln.

a) Die Form des Gebots oder Verbots sei bestimmt und klar. Man erspart so das Verstecken und Entschuldigungensuchen. Dem Imperativ ist vielleicht der Indikativ vorzuziehen: du tust oder läßt das; wir machen diese Aufgabe, ihr liefert diese Arbeit. Der

Indikativ hat mehr suggestive Kraft, er stellt die Sache gleich als wirklich und unzweifelhaft hin und hat nicht den Stachel des Imperativs. Auch die Form der Bitte ist möglich, vor allem, wenn es sich um einen Dienst oder eine Gefälligkeit handelt. Absurd ist die Form der drohenden Frage: willst du gleich das tun oder jenes lassen?

b) Gewöhne das Kind an rasche, bejahende Antwort. Die Sache wird mechanisch, aber gerade solche kleinen Hilfen sind nicht zu verachten; sie schneiden etwa auftauchende Einwendungen sogleich ab. Man weiß, wieviel von der Disziplin im Heer auf solchen eingeübten psycho-physischen Mechanismen beruht.

c) Keine Gründe hinzufügen. Gründe sind am Platz, wo man überreden will; wo die Sache durch den Willen entschieden ist, haben sie keine Aufgabe. Gründe lassen die Sache zweifelhaft erscheinen, sonst wären sie ja nicht nötig. An Gründe hängt sich der Zweifel und die Diskussion, man kann sie durch Gegengründe aufheben, und der Trieb dazu regt sich in dem kleinen Dialektiker sehr früh: läßt man sich auf Disputieren ein, dann ist die Reihe der Warum nie zu Ende; wie nach Leibniz die Königin Sophie Charlotte le pourquoi du pourquoi wissen wollte, so das Kind, vor allem, wenn eine Forderung ihm unbequem ist. Selbstverständlich ist nicht ausgeschlossen, daß man die Situation darlegt, die dieses Verhalten oder diese Betätigung notwendig macht, namentlich dann, wenn die sachgemäße Ausführung des Auftrags es fordert; oder auf die Folgen hinweist, welche mit der Übertretung eines hygienischen Verbots verknüpft sind. Am wenigsten werden sittliche Forderungen oder Urteile eine Begründung möglich machen; man weise das Kind einfach auf sein eigenes Gewissen, es sagt ihm deutlich genug, daß es seine kleine Schwester nicht schlagen oder seine Mutter nicht betrügen solle. Erst wenn es heranwächst und die Vernunft in ihm sich entwickelt, mag man die Notwendigkeit dieser oder jener Forderung oder Norm einmal mit ihm besprechen; nur nicht in dem Augenblick, wo es sich um seine Befolgung oder um eine Übertretung handelt. Vielmehr wähle man eine ruhige Stunde, wo der Wille oder die Begierde nicht beteiligt ist; vielleicht, daß man dann für eine sachliche Darlegung Verständnis findet. Am

wenigsten taugt Moralisieren in der Form der scheltenden und polternden Rede, wenn eben etwas versehen ist: sie findet verschlossene Ohren.

d) Keine Versprechungen und keine Drohungen hinzufügen. Sie verwandeln den kategorischen Imperativ in einen hypothetischen. Vor allem: keine Drohungen; sie verlieren in kurzem allen Kredit. Eine für den jungen Lehrer nicht unwichtige Regel: gleich entschieden auftreten, nicht lange drohen: wenn das noch einmal vorkommt, dann — —. Sein erstes Auftreten vor einer Knabenklasse wird ja immer einigermaßen dem Auftreten auf einem Kampfplatz gleichen; es reizt die Schüler unwiderstehlich, die Kraftprobe zu machen: er oder wir. Hier gilt nun: Tatsachen reden. Sie versteht auch der Harthörige. Was sich gehört und was nicht, das wissen ja alle längst. Es handelt sich nicht um die Belehrung Unwissender; es handelt sich darum, bei Mutwilligen, die an der Kraft des andern zweifeln, sich in Respekt zu setzen. Mit einem entschlossenen Zugreifen ist die Sache geschehen: der läßt nicht mit sich spaßen! Macchiavelli hat eine lehrreiche Betrachtung über gut und schlecht geübte Grausamkeit. Ein Fürst, der eben eine Herrschaft antritt, wird mit Widerstand rechnen müssen. Er schlage den ersten Versuch gleich mit eiserner Faust nieder; hernach kann er allmählich Recht und selbst Nachsicht walten lassen; so wird er in den Ruf eines gerechten und milden Herrn kommen. Wer erst zögert, dann aus Not zur Härte greifen muß, der wird in den Ruf der Ungerechtigkeit und Grausamkeit kommen.

e) Nicht zu schnell sich ausgeben; eine Reserve zur Hand haben. Man wird sich hüten, rasch zu den letzten Strafmitteln zu greifen; das Äußerste wirkt mehr durch die Vorstellung seiner Möglichkeit als durch die Wirklichkeit. Und überhaupt, Strafen wirken weniger durch ihre Schwere als durch die Sicherheit der Erwartung.

f) Die Fälle unterscheiden; kleine Dinge klein und ernste ernst nehmen. In jeder Gemeinschaft sind Regeln zur Erhaltung äußerer Ordnung, zur Abwehr von Störungen notwendig, etwas wie eine Polizeiordnung. Man behandle Polizeikontraventionen, auch wenn sie ärgerlich sind, nicht als sittliche Vergehungen; man hüte sich, ihnen durch aufgeregte Moralisationen eine Wichtigkeit zu geben, die

sie nicht haben. Sie erhalten dadurch den Charakter persönlicher Kränkungen und die Ordnungsstrafen, die natürlich notwendig sind, den Charakter der Rache. Je mehr man mit Gleichmut und geschäftsmäßiger Ruhe darüber wegkommt, desto weniger Reiz hat die Übertretung. Dagegen ernste Fälle ernst nehmen: der Zögling muß fühlen, daß die ewigen Gesetze der sittlichen Weltordnung ein andres Gewicht haben, als jene polizeilichen Ordnungen.

g) Nicht nachtragen. Wenn die Strafe verhängt und die Sache gebüßt ist, so ist sie damit erledigt. Das gilt für beide Teile: nicht nachtragen, aber auch nicht leiden, daß das gestrafte Kind nachträgt und dies wohl auch äußerlich zur Schau stellt. Alte Sitte hielt darauf, daß das gestrafte Kind nach einer angemessenen Zwischenzeit für die Besinnung durch Abbitte Versöhnung suche und damit zugleich die Gerechtigkeit der Strafe anerkenne. Moderne Sentimentalität wird fürchten, auf diese Weise Heuchler zu erziehen. Ich habe davon nichts erfahren; wo das Verhältnis überhaupt das rechte ist, wird es dem Kinde selbst Bedürfnis sein, das Vorkommnis auszulöschen. Und ein kleiner Druck, sich zu äußern und seine Seele zu befreien, wird ungefährlich sein, ein Rest verdrießlicher Stimmung möchte sich sonst erhalten, der für beide Teile unersprießlich ist.

3. Die Mittel der Belohnung und Bestrafung. Es gibt ihrer so viele, als es Hauptarten der Lebensgüter gibt. Vier kommen zumeist in Betracht: Leib und Leben, Eigentum, Freiheit, Ehre. An ihnen wird der Verbrecher durch die öffentlichen Strafen getroffen. Sie kommen auch in der Erziehungsstrafe vor: körperliche Züchtigung, Entziehung von Genußmitteln, Beschränkung der Freiheit, Minderung der Ehre. In der Erziehung spielen daneben auch die Belohnungen eine Rolle: Gewährung von Genußmitteln, Gestattung pon Freiheit, Auszeichnung und Ehre.

Darbietung und Entziehung von Genußmitteln wird in der häuslichen Erziehung vielfach eine Rolle spielen; und etwa noch in der Anstaltserziehung, wo früher die „Karenz“ ein vielverwendetes Strafmittel war. In der Familie macht es sich von selbst, daß dem Kinde für kleine Leistungen kleine Belohnungen gereicht, kleine

Wünsche erfüllt werden: sofern sie mehr Ausdruck anerkennender Freude als eigentliche Entlohnung sind, wird an ihnen nur ein Pedant der Theorie Anstoß nehmen. Und daß diese Äußerungen der Zufriedenheit ausbleiben, wenn das Kind es an sich hat fehlen lassen, ist selbstverständlich. Ich würde auch gegen die Verwendung der Karenz als Polizeistrafe für Übertretung der Anstaltsordnung kein Bedenken haben. Daß Francke seinen Waisenkindern für die Enthaltung vom Spielen Semmeln und Äpfel reichen ließ, wird weniger angemessen erscheinen.

Die Freiheitsstrafen haben auch in der Erziehung von jeher eine bedeutende Rolle gespielt, in Gestalt von Nachbleiben, Stuben- und Klassenarrest bis zum Karzer; übrigens kann man auch die Strafarbeiten hierher rechnen: sie wirken vor allem als Beschränkung der freien Verfügung über seine Zeit und Tätigkeit, denn an und für sich kann die Arbeit als ein Strafübel wenigstens offiziell nicht angesehen werden. Auch gegen diese Strafform wird kein Bedenken stattfinden, vorausgesetzt, daß sie gegen Nebenwirkungen geschützt ist, die dem Erziehungszwecke entgegen sind, und das wird am meisten durch Verwendung der Zeit zur Arbeit geschehen. Erweiterung der Freiheit als Belohnung für Wohlverhalten wird vor allem in der Anstaltserziehung vorkommen. Sie auch als Anerkennung für tüchtige Arbeitsleistung in die Schulen einzuführen, wird jetzt ein Anlauf gemacht: den zuverlässigen und würdigen Elementen wird eine freigewählte Arbeit statt der üblichen Schulleistung, auch ein freier Tag für eigene Arbeit gewährt: eine Belohnung, die sich als natürliche Folge größerer Selbständigkeit und Energie darstellt.

Das Hauptmittel der Belohnung und Strafe ist in der gegenwärtigen Erziehung die Ehre und ihre Minderung. Wir haben sie in der Gestalt von Lob und Tadel, gesprochenem und geschriebenem, in guten und schlechten Zensuren und ihren Abstufungen, in Lokationen und Versetzungen. Sie bilden ohne Zweifel höchst wirksame Mittel der Willensbeeinflussung; vor allem sind sie wirksam, wenn die Auszeichnung oder ihr Gegenteil zugleich von den Klassengenossen als solche angesehen wird. Ist das nicht der Fall, hebt der Tadel des Lehrers den Empfänger in den Augen der Mitschüler, trägt sein Lob ihm den Titel eines Strebers ein, dann wird die Wirkung un-

gewiß. Immerhin kann man sagen: die sichere Disziplin, die durchweg gegenwärtig in den deutschen Schulen herrscht, ist zu einem nicht geringen Teil auf das entschieden durchgeführte und sicher funktionierende System der Auszeichnungen und Zurücksetzungen gegründet. Daß dies System durch Anspannung und wohl auch Überspannung des Ehrgeizes auch unerfreuliche Nebenwirkungen hervorbringt, ist unzweifelhaft. Fraglich ist nur, ob es entbehrt werden kann, ohne größeren Schäden Tür und Tor zu öffnen: die Disziplinlosigkeit, wie sie in den alten Lateinschulen herrschte, und wovon beträchtliche Reste noch in den Anfang des 19. Jahrhunderts hineinreichen, werden wir dagegen nicht eintauschen und ebensowenig den Stock zurückwünschen wollen. Sicher, am besten ist eine Disziplin, die lediglich durch die Freude an der Sache und die Achtung vor der Persönlichkeit des Lehrers gesichert wird. Aber das Vollkommene ist nicht die Regel, auch nicht bei Lehrern und Schülern; und so wird jenes System, das vor allem die schwächeren Lehrer unterstützt und trägt und die unzuverlässigeren Schüler mitnimmt und im Zaum hält, zu den unentbehrlichen Dingen gerechnet werden müssen.

Daß wir dabei des Aufwands großer äußerer Mittel uns enthalten, wie sie die romanischen Völker als Erbe der Jesuitenschulen festhalten: Zertieren der Anstalten, prunkvolle Prämienerteilung unter Pauken und Trompeten durch Großwürdenträger des Staats, daß wir die Sache ganz als interne Schulangelegenheit behandeln, werden wir uns zur Gerechtigkeit rechnen dürfen. Die Hervorzerrung der Schüler und der Schulleistungen an die große Öffentlichkeit ist gewiß nicht ungefährlich. Sie ist geeignet, in den Schülern eine maßlose Strebsamkeit und in den glücklichen eine kopfverdrehende Einbildung zu erzeugen. Und die Anstalten und Lehrer lenkt sie von der ruhigen Arbeit ab: es gilt, Prunkleistungen zu erzielen, die, ähnlich wie Sportleistungen, die Anstalt und die Lehrer in die Zeitungen bringen.

Zum Schluß gehe ich auf die körperliche Züchtigung noch mit einigen Bemerkungen ein. Sie entspricht den Strafen an Leib und Leben im öffentlichen Recht. Und wie diese in unserer Zeit sehr zurückgedrängt sind und von vielen als barbarisches Überlebsel über-

haupt verworfen werden, so wird auch die körperliche Züchtigung von den pädagogischen Theoretikern vielfach mit einer gewissen Scheu oder mit ausgesprochener Mißachtung behandelt.

Von der Erbweisheit früherer Zeiten wurde die Rute hoch in Ehren gehalten. Jesus Sirach preist sie als Beweismittel väterlicher Liebe: „Wer sein Kind lieb hat, hält es unter der Rute, daß er hernach Freude an ihm habe.“ „Zärtle mit deinem Kinde, so mußt du dich hernach vor ihm fürchten.“ Bis vor kurzem ist sie allgemein als ein unentbehrliches Werkzeug der Erziehung angesehen worden. Erst seit den Tagen Rousseaus ist die Sache zweifelhaft geworden. Unter den zärtlichen Pädagogen unserer Zeit, Männern und Frauen, gibt es nicht wenige, denen die körperliche Züchtigung nichts als der schlechte Gebrauch der physischen Überlegenheit, nichts als rohe Gewalt und altererbte Brutalität ist.

Auf die Gefahr hin, von sentimentalen Seelen unter die „Prügelpädagogen“ eingereiht zu werden, bekenne ich mich zu der Ansicht, daß die Rute und selbst der Stock nicht alle die Verachtung verdienen, der sie jetzt ausgesetzt sind auf dem Papier, denn in der Praxis, in der der häuslichen wie der öffentlichen Erziehung, spielen sie ohne Zweifel auch heute noch eine nicht unbeträchtliche, wenn auch gegen früher bescheidene Rolle. Daß sie in der Tat eine Aufgabe haben, ist meine Überzeugung.

Die Rute ist die der Natur des kleinen Kindes faßlichste Form der nachdrücklicheren Belehrung über das, was sein soll und was nicht sein soll. Sie wird schon von dem noch sprachlosen Kinde verstanden. Es hat noch keine Vernunft, keine Voraussicht, keine reflektierten Triebe, an die sich die Belehrung wenden könnte; es ist ein rein sinnliches Wesen, und an die Sinnlichkeit wendet sich daher jene primitivste Form der Zurechtweisung mit zuverlässigem Erfolg: das Kind weiß gleich, woran es ist; ihm „die Richtung geben“ ist eine in Süddeutschland gebräuchliche bezeichnende Wendung für den Gebrauch der Rute. In der Tat, im rechten Augenblick verwendet, wirkt die Rute wie das sicherste Spezifikum. Das Kind ist ohne Ursache eigensinnig, störrisch, widerwillig, es läßt mit Geschrei seine üble Laune an Dingen und Menschen aus; es weiß nicht, was es will, es will nur gerade das nicht, was es darf oder soll, es will

bloß das „Andre". Zureden macht die Sache nur ärger, es wird immer ungebärdiger*). In solchem Augenblick tut die Rute wirklich Wunder, sie bringt mit einem Male einen Stimmungsumschlag hervor; das Kind ist wie umgewandelt; es ist folgsam, liebenswürdig, ja dankbar, wie von einem großen Übel befreit. Und das ist dann eine wohlbegründete Empfindung: es ist von einem großen Übel befreit, nicht bloß von der augenblicklichen Verstimmung, sondern es ist vor dem übellaunischen Wesen, dem störrischen Eigensinn, der gerade das „Andere" will, bewahrt worden. Sie wollten sich eben einnisten und hätten es unzweifelhaft getan, wenn das Kind statt mit der Rute von einer zärtlichen Mutter mit Liebkosungen und Leckerbissen, oder nach Anweisung eines Arztes mit Medikamenten und starken Getränken auf „Nervenschwäche" hin behandelt worden wäre. Die Rute zog das Übel nach außen und führte es, wie ein Zugpflaster wirkend, unschädlich ab; vielleicht ist physischer Schmerz überhaupt ein Spezifikum gegen jene Übel: in den Klöstern wurde er unter dem Titel der Kastigation verwendet; wer weiß, ob nicht einmal ein kluger Arzt an „nervösen" Damen, die mit sich nicht mehr aus und ein wissen und bei denen keine Badekur mehr anschlägt, mit diesem alten Hausmittel der Selbstkastigation Wunderkuren verrichtet.

In dem Maße als das Kind heranwächst und aus dem sinnlichen ein vernünftiges Wesen wird, in eben dem Maße wird das primitive Strafmittel, wenn man es denn so nennen will (es hat mehr den Charakter eines diätetischen Hilfsmittels gegen gewisse psychophysische Verstimmungen), zugleich entbehrlich und unwirksam. Entbehrlich, weil jene andern Mittel, die Autorität fühlbar zu machen, wirksamer werden; den Knaben kann man an der Ehre

*) In einem plattdeutschen Kinderreim bei Claus Groth ist dieser Zustand wundervoll beschrieben:

De lüttje Hanne Gnägelputt
Hett alles, wat se will,
Und wat se will, dat hett se nich,
Und wat se hett, dat will se nich,
De lüttje Hanne Gnägelputt
Hett alles, wat se will.

fassen, kann ihm die Freiheit beschränken, ihn auf Zeit aus der Ge meinschaft ausschließen, ihm Teilnahme und Mitwirkung weigern. Und unwirksam: Schläge wirken beim Knaben nicht mehr sicher; ei Gefühl erwachender Mannhaftigkeit sträubt sich in ihm dagegen. E setzt seine innere Widerstandskraft, die stolze Fähigkeit, Schmerz z ertragen und zu verbeißen, dawider und schüttelt sie ab. Wo vi geprügelt wird, entsteht leicht dieser Habitus des Trotzes: ich mad mir nichts daraus. Oder die Schläge brechen die Widerstandskraf dann bringen sie Furcht und Feigheit, Lüge und Niedertracht zu wege. Bei Erwachsenen ist die Prügelstrafe für das feinere sit liche Gefühl schlechthin unerträglich; es heißt dem Menschen sein Würde als Vernunftwesen absprechen und mit ihm als mit einem Objekt hantieren. Der neuerdings hie und da hervorbrechende En thusiasmus für die Zurückführung der Prügelstrafe an Erwachsene kann seiner eigenen Widerwärtigkeit überlassen bleiben; sind für ge wisse Naturen die üblichen Strafen nicht wirksam, so gibt es genu Mittel, dem sinnlichen Wesen beizukommen ohne jene Prozedur, d zugleich den Exekutor entwürdigt. Etwas Ähnliches gilt nun auc schon für das Prügeln von Knaben und Jünglingen: es ist geeigne beide Teile herabzuwürdigen und ihr Verhältnis auf eine niede Stufe herabzuziehen.

Damit wäre denn die Folge gegeben: Schläge gehören nic mehr in die Schule. Womit wir freilich in harten Widerspru mit der Tradition kommen. Im Mittelalter war die Rute da ständige Attribut des Lehrers, es fehlt ihm auf keiner Abbildung Lehren und Lernen ohne Schläge erschien als etwas Undenkbare Eine lateinische Grammatik nennt sich vielsagend: spara dorsum Selbst die Immatrikulation auf der Universität sicherte noch nic die Freiheit des Rückens. Und trotz einiger Reaktion der humanist schen Pädagogik blieb das alte Herkommen ungebrochen bis in 18. Jahrhundert: in allen Lateinschulen wurde die lateinische un griechische Grammatik eingeprügelt, und in der Volksschule wurde mit demselben Mittel das Lesen und der Katechismus eingebläu Die Praxis hat sich auch vielfach bis weit ins 19. Jahrhunder hinein erhalten; O. Jaeger erzählt aus den schwäbischen Schul klöstern, wo er seine humanistische Bildung empfing, wie hier i

den vierziger Jahren grammatische Schnitzer noch nach fester Taxe sogleich beglichen wurden; und ich erinnere mich aus meiner ersten Volksschule in den fünfziger Jahren noch wohl, wie in jeder Aufsagestunde Heulen und Zähneklappen war.

Dennoch hat die Theorie hier allmählich Wandel geschaffen. Es ist das Verdienst der Aufklärungspädagogik, dem Regiment des Stocks in der Schule entschieden den Krieg erklärt zu haben: der Stock sei kein Mittel, den Willen innerlich zu bilden, noch weniger ein Mittel, den Verstand zu entwickeln. Aus den höheren Schulen ist er gegenwärtig beinahe verschwunden; wenigstens im Norden Deutschlands*). Es hat der Disziplin nicht geschadet, sie war zu keiner Zeit vollkommener, und das Ansehen des Lehrerstandes hat durch den Verlust des alten Attributs auch keine Einbuße erlitten. In der Volksschule behauptet der Stock sich hartnäckiger. Und Praktiker, die auf seiner Unentbehrlichkeit bestehen, mögen nicht ganz unrecht haben: es fehlt dem Lehrer hier an manchen Mitteln der Disziplin, die in der höheren Schule wirksam sind, so die Verweisung, und auch auf die Unterstützung durch die Familienzucht wird weniger zu rechnen sein. Ein allgemeines Verbot, zu diesem äußersten Mittel zu greifen, oder auch nur eine Beschränkung, die einem Verbot ziemlich gleichkommt, wie die Forderung: erst mit der höheren Instanz Rücksprache zu nehmen, wird in der Tat nicht möglich sein, namentlich da nicht, wo die Schüler von Hause her an dies Mittel gewöhnt sind. Allerdings aber wird gelten: ein Lehrer steht um so höher, je weniger er genötigt ist zum Stock zu greifen. Und gegen den Mißbrauch, wie er denn gelegentlich doch auch noch

*) Im Süden, in Baiern, dem Lande der alten Jesuitenschulen, und in Württemberg, dem Lande der alten Klosterschulen, scheint es etwas anders zu liegen. Mir wurde von einem durchaus glaubwürdigen Mann aus eigener Erfahrung berichtet, daß das alte Taxensystem („Handtatzen" für ein ut mit dem Indikativ) auch noch am Ende des 19. Jahrhunderts in württembergischen Schulen in fröhlicher Geltung gestanden habe, so daß seine Erinnerung an die Grammatik mit schwärenden Fingern unlösbar verknüpft sei. Und aus bairischen Lateinschulen weiß ich ähnliches. Hoffentlich halten es die Behörden bald für zeitgemäß, diesen Schandfleck auszutilgen; oder gehört die Sache etwa zu der „Volkstümlichkeit", worauf der Süden stolz ist?

vorkommt, gegen abscheuliche Mißhandlung, besonders unbegabter Kinder, wird die Aufsichtsbehörde allen Grund haben, mit den ernstlichsten Mitteln einzuschreiten. Als didaktisches Hilfsmittel wird der Stock überhaupt keine Verwendung finden dürfen; er wird wesentlich nur dazu dienen, Trotz und bösen Willen in Schranken zu halten und über die Autorität keinen Zweifel aufkommen zu lassen. Denn das wird freilich unbedenklich gelten: es ist besser, daß einem übermütigen und halsstarrigen Jungen der Rücken gebläut wird, als daß die Autorität in der Schule Schaden leidet. Es gibt zu denken, daß das Volk, dem Selbstregiment und Selbstkontrolle am meisten in Fleisch und Blut übergegangen ist, das englische, in den öffentlichen Schulen, wo die Knaben der führenden Gesellschaftsklasse ihre Erziehung erhalten, die körperliche Züchtigung aus den Disziplinarmitteln auszuschalten, bis auf den heutigen Tag sich nicht hat entschließen können. Wer einmal befehlen soll, muß erst gehorchen gelernt haben; und wenn er diese Stufe zu überspringen versucht, dann muß er mit allen wirksamen Mitteln an seine Stellung erinnert und zur Räson gebracht werden.

4. **Die natürlichen Strafen und ihre Bedeutung in der Erziehung.** Natürliche Strafen kann man, im Unterschied von willkürlichen Strafen, die durch den Willen einer Autorität auferlegt werden, die natürlichen Rückwirkungen nennen, die an das verkehrte oder schlechte Verhalten durch die Natur der Dinge selbst geknüpft sind. Menschliches Handeln hat, ebenso wie jedes andre Geschehen, Wirkungen, Wirkungen zunächst auf die sachliche und menschliche Umgebung, die aber dann ihrerseits wieder Rückwirkungen auf den Handelnden und sein Ergehen zur Folge haben.

Als das Grundgesetz dieser Rückwirkungen kann man aussprechen: Wohlverhalten hat Wohlergehen, Übelverhalten hat Übelergehen zur natürlichen Folge. Sittengesetze sind nicht Gebote einer Willkür, sondern Naturgesetze in dem Sinn, daß ihre Mißachtung letztlich Störung und Zerstörung über das Leben ihres Übertreters und Verächters bringt, während ihre Befolgung im Sinne der Erhaltung und Erhöhung des Lebens wirkt. Wobei man denn die Wirkungen nicht im engen Sinne allein der nächsten und gar der zufälligen Folgen rechnen muß.

Es ist die Aufgabe der Ethik, diesen Gedanken im einzelnen urchzuführen; ein paar Beispiele zeigen den Sinn der Sache: Wer as Gebot der Mäßigkeit mißachtet, leidet Schaden an Wohlbefinden, esundheit und Leben. Wer die Gebote der sozialen Moral verchtet, leidet als soziales Wesen die Wirkungen seines Verhaltens: nredlichkeit und Lüge ziehen Mißtrauen und Ausstoßung aus der emeinschaft der Redlichen nach sich; hochmütiges, selbstsüchtiges, ehässiges, boshaftes Wesen haben Abneigung, Haß, Isolierung zur olge. Die Wirkungen treten nicht immer gleich und sichtbar zuge, aber sie bleiben auf die Dauer nicht aus, wie es die Spruchweisheit aller Völker als ihre einstimmige Erfahrung zum Ausdruck ringt. Und sicherer vielleicht noch als die Rückwirkungen von außen reten die von innen ein: innere Unruhe, Verlust der Selbstachtung, weifel und Reue.

Von hier aus erwächst nun der Erziehung eine Aufgabe: dem Zögling Gehör und Verständnis für diese Form der Admonition, ie ihm die Natur selbst erteilt, erschließen helfen. Es ist einer der Grundgedanken Rousseaus. H. Spencer hat ihn im dritten Kapitel einer Erziehungslehre mit feinsinnigen Ausführungen aufgenommen. Ein Kind zerstört sein Spielzeug. Die natürliche Folge und also Strafe ist, daß es ohne dasselbe sich behelfen muß. Was tut nun die Mutter? Wir sehen es alle Tage: sie wird böse, schilt, straft wohl auch, und den nächsten Tag holt sie im Spielwarenladen einen Ersatz. Sie nimmt also die natürliche Strafe auf sich, indem sie für den Ersatz aufkommt und setzt an ihre Stelle die künstliche. Offenbar wäre es weiser und wirksamer gewesen, das Kind selbst die natürliche Strafe empfinden zu lassen; sie würde ihm etwa am folgenden Tag, da es sein Spielzeug entbehrte, sagen: Ja, mein Lieber, ich kann da nichts machen; ich dachte mir gestern schon, als du es entzwei machtest: schade, das wird dir fehlen. Aber da läßt sich nun nichts mehr dabei tun; was man zerstört hat, wird nicht wieder ganz. Ein andermal wird das Kind, dem man versprochen hat, es zu einem Ausgang zu bestimmter Zeit mitzunehmen, nicht fertig: es kann seine Sachen nicht finden, oder es trödelt die Zeit hin. Was tut die Mutter? Sie schilt und wartet. Die natürliche Strafe ist: wer nicht zur rechten Zeit fertig ist, verliert den An-

schluß. Wie präzise die Wirkung der natürlichen Strafe ist, kan man überall sehen, wo sie konsequent angewendet wird: wer zu sp zur Eisenbahn kommt, bleibt einfach sitzen. Es wird nicht gescholte und gewartet, es regt sich niemand auf, höchstens daß ein Schade froher den eben keuchend Ankommenden noch aus dem Fenster de abgehenden Zuges freundlich angrinst. Und die Folge ist: nieman kommt zum Zug zu spät. Im Theater oder Konzert dagegen rei die Reihe der Zuspätkommenden nicht ab, trotz alles Scheltens un aller Aufregung der Nachbarn. Würden die Türen geschlossen, wäre dem Elend gleich abgeholfen.

Auch in größeren, innerlicheren Dingen ist das Verfahren a wendbar. Spencer erzählt eine kleine Geschichte. Ein älterer Man hatte einen Neffen bei sich, den er erzog. Als sie eines Abends i Zimmer beisammen sitzen, bittet er den Jungen, ihm ein Buch au einem entfernter gelegenen Zimmer zu holen. Dem paßt die Sac gerade nicht, er überhört die Bitte. Was tut der alte Herr? E sagt kein Wort, steht auf und holt sich selbst das Buch. Am a dern Morgen, als er aufwacht, hört er jemand in seinem Zimme als er heraustritt, steht ein Strauß frischer Blumen auf seine Tisch: sein Neffe ist dagewesen und hat sie gebracht. Er hatte d Lektion verstanden und sich geschämt: die natürliche Rückwirkun seines unfreundlichen Benehmens hatte ihm, auch ohne weitere B lehrung, keine Ruhe gelassen. Wie hätten es die meisten in solche Fall gemacht? Sie wären aufgefahren: Du kannst wohl nicht g hören; soll ich dir die Ohren erst aufknöpfen? Und die Wirkung Natürlich die nächste, daß der Junge gelaufen wäre. Aber d weitere? Nun, am Morgen wäre er wahrscheinlich ruhig im Be geblieben; Scham und Reue hätten ihn nicht angefochten; im Gege teil, er hätte wohl eher die Empfindung gehabt, daß er schlecht b handelt worden sei, und vielleicht sich vorgenommen, sich in de Folge solchen Zumutungen zu entziehen. Ein Habitus passive Widerstandes hätte sich bei häufiger Wiederholung solcher Vo kommnisse festgesetzt. Und dieser kann auf keine Weise durch Zwan gebrochen werden. Er kann nur von innen heraus überwunde werden durch das Gefühl: eigentlich ist es doch kein rechtes un schönes Verhalten.

Wie kommt es, daß Erzieher der Wirksamkeit der natürlichen Strafen so wenig trauen und so bereit sind, zu künstlichen zu greifen? Die Hauptursache ist wohl der Mangel an Geduld. Man kann nicht warten, man will augenblickliche Erfolge. Und so erreicht man in der Tat Augenblickserfolge. Die Geduld, die ihre Zeit abwarten kann, ist in der Tat, wie Rousseau es betont, eine sehr wichtige Tugend für den Erzieher. Aber sie ist zugleich eine schwere Tugend; die Ungeduld drängt zum Zufahren: es muß doch etwas geschehen; man kann doch dem nicht schweigend zusehen; der Zorn drängt sich über die Lippen, vom Reden kommt's zum Schelten, und dann ist's nicht mehr weit zum Handgemeinwerden. Und so durchkreuzt man die Belehrung durch die natürlichen Strafen und verhindert, daß der Zögling zur Erkenntnis und zum Gefühl des Unrechts und der Unmöglichkeit seines Verhaltens kommt.

Goethes Wort ist auch und besonders dem Erzieher und Lehrer gesagt:

> Glaube nur, hast viel getan,
> Wenn dir Geduld gewöhnest an.

Selbstverständlich, auch hier bedarf es der Unterscheidung der Fälle. Rousseau will grundsätzlich nur die natürlichen Strafen zulassen, will von Normen, Verboten und Strafen durch den Willen des Erziehers überhaupt nichts wissen. Das Kind soll nur durch seine eigenen Erfahrungen an Dingen und Menschen belehrt werden. Der Junge wirft die Fenster in seiner Stube ein; man kümmere sich nicht darum, sondern überlasse ihn dem Zug und der Kälte, die ihn schon belehren werden, daß dies Verfahren nicht zweckmäßig sei: man lasse ihn ruhig sich erkälten, so weiß er für die Folge, wozu die Fenster gut sind. Wohl, wie aber wenn es die Fenster der Wohnstube oder des Nachbars sind, die das Verlangen des kleinen Wurfschützen reizen? — Emil ärgert oder schlägt einen andern; man lasse ihn ruhig eine tüchtige Tracht Prügel, die natürliche Rückwirkung des Stärkeren, einstecken, und er weiß nun Bescheid, daß man so etwas nicht tut, ohne sich verdrießliche Folgen zuzuziehen. — Sehr schön. Wenn er nun aber lieber an den Schwächeren sich macht? Wenn er darauf fällt, seinen kleinen Bruder zu malträtieren? Ich fürchte, es wird dann doch nichts andres

übrig bleiben, als daß die Autorität dazwischen tritt und einmal ein ernstes Wort mit ihm spricht. Und wenn er nicht hören kann, so wird es dem Burschen nichts schaden, wenn er durch das Gefühl belehrt wird; er lernt so zugleich die Rückwirkung der Umgebung auf Mißhandlungen des Schwächeren durch den Stärkeren kennen; sie gehört ja wohl auch zu den natürlichen Wirkungen und also Strafen des Unrechts. Er wird in der Folge noch manche Gelegenheit haben, darüber Erfahrungen zu machen. Ist der Erzieher gleichsam der ideale Repräsentant der menschlichen Umgebung für den Zögling, so wird ja Entrüstung und Strafe auch ein Mittel sein, dem Emil menschliches Wesen zu deuten.

Rousseau ist hier, wie überall, einseitig und voll Übertreibung: er sieht ein Stück Wahrheit, vielleicht eine neue Wahrheit, und nun sieht er überhaupt nichts mehr als sie; die Wirklichkeit verschwindet vollständig aus seinem Gesichtskreis, er sieht nur seinen Gedanken, seine Entdeckung. Es ist eine pathologische Anlage der Intelligenz, ähnlich wie bei Nietzsche, den ein Einfall ebenfalls völlig gefangen nimmt, so daß er ihn vor sich hertreibt, mit der Phantasie ihn vergrößert, übertreibt, ihn in den Superlativ setzt und ausschreit, bis er von Gott und der Welt nichts mehr hört und sieht als allein seinen Einfall. So kommen die Umwertungen aller Werte zustande.

Ich schließe das Kapitel von der Zucht und den Strafen mit einer allgemeinen Bemerkung. Die rechte Zucht wird sich auf der mittleren Linie zwischen zwei Extremen bewegen: zwischen rauher Härte und weichlicher Milde und Nachsicht. Die Härte meint durch Zwang den Eigenwillen des Kindes brechen und ihn dem fremden Willen absolut unterwerfen zu müssen. Die weichliche Milde meint den Kindern den Willen lassen zu sollen: man muß die Kinder, wie man jetzt sagt, sich ausleben lassen.

Beides sind schwere Irrtümer. Es ist ein Irrtum, wenn man meint, ein Kind durch Härte erziehen zu können. Man kann ihm dadurch in der Tat den Willen brechen. Aber das heißt nicht erziehen; erziehen heißt den natürlichen Willen bilden. Der Zögling soll im Lauf der Erziehung und durch sie einen eigenen vernünftigen Willen gewinnen, einen Willen, der nun selbst das Gute und Rechte sieht und will. Der Versuch den Willen zu brechen führt zuletzt

zu einer Katastrophe: es kommt doch der Tag, wo der Zögling sich selbst überlassen werden muß; dann ist er, des Zwanges ledig, allen Lüsten und Trieben preisgegeben.

Aber nicht minder ist allzu große Milde und Nachsicht ein schwerer Irrtum. Erziehung muß den Kindern durchaus nicht den Willen lassen, nämlich ihren eigenen natürlichen, sinnlichen, kindischen Willen, sondern sie soll ihnen helfen, einen wirklichen, einen menschlich-vernünftigen Willen zu gewinnen. Das Kind ist von Natur ein Spielball sinnlicher Triebe und Einfälle; und so ist es noch in weitem Umfang der Knabe und auch der Jüngling: Torheit steckt dem Knaben im Herzen; die Zucht muß sie austreiben, daß die Freiheit sittlicher Willensbestimmung Raum finde.

Liebe und Notwendigkeit sind nach E. M. Arndt die beiden Großmächte in der Erziehung. In der Tat, die eine ist so unentbehrlich als die andre. Die rechte Verbindung beider, das ist die Lösung des Problems der Erziehung.

Welchem der beiden Extreme unsere Zeit sich mehr zuneigt? welches ihr gefährlicher wird? Ich glaube, das zweite. Die heutige Erziehung leidet im ganzen gewiß weniger an zu großer Härte als an zu großer Weichlichkeit. Man ist gegen sich selbst weniger streng, als frühere Generationen waren, Wohlleben und Müßiggang haben mit zunehmendem Reichtum einen breiten Raum gewonnen; man kann sich selber nichts versagen und nichts zumuten, und so kann man den Kindern nichts versagen und nichts zumuten, vor allem nicht strenge Arbeit. Und den Neigungen kommt die verweichlichende Theorie einer gehirnerweichenden Pädagogik entgegen: man müsse die Kinder gewähren und sich naturgemäß, natürlich ihrer Natur gemäß, entwickeln lassen; man müsse die Persönlichkeit im Kinde achten, und dergleichen üppige Geschwätzigkeit. Sicherlich, man muß die Persönlichkeit im Kinde achten, aber die werdende; das Kind ist noch keine Persönlichkeit, sondern ist einstweilen noch ein sinnlich-triebhaftes Wesen, mit der Fähigkeit und der Bestimmung, ein persönlicher Charakter zu werden. Man tut dem Kinde das größte Unrecht, wenn man es als fertige Persönlichkeit behandelt. Aus dem Knaben soll ein Mann werden, er wird es nie, wenn man ihn schon als solchen behandelt. Im Backfisch ist die werdende Frau

und Mutter; behandle sie als Dame, und sie wird ihr lebenlang ein halbschlächtiges Wesen bleiben, zwischen kindisch-phantastischen Ansprüchen und nichtigen Leistungen schwankend.

Auch hier ist es Nietzsche, der große Sophist, der beiträgt, die Gedanken zu verwirren. Er suggeriert der Jugend die Verachtung der Vergangenheit, er suggeriert hysterischen Weibern die Aufgabe, den Übermenschen zur Welt zu bringen. Was denn lieblich in den Ohren einer Mutter klingt, die in ihr Geschöpf vernarrt ist: sie sieht schon in der Zügellosigkeit des kleinen Haustyrannen die „blonde Bestie" heranwachsen.

III. Die Lehre

Neben dem Beispiel und der Zucht nannten wir als drittes unter den Mitteln der Willensbildung die Lehre. Sie wird auch der Wirksamkeit nach an dritter Stelle stehen. Schwerlich wird sich die Pädagogik die Ansicht des platonischen Sokrates zu eigen machen können, daß Tugend Wissenschaft sei und also lehrbar wie die Wissenschaft durch Rede und Unterricht. Sie wird vielmehr mit dem Aristoteles sagen: Tugend ist in erster Linie Willenshabitus und also lehrbar zunächst durch Gewöhnung und Übung. Erst an zweiter Stelle kommen dann auch Rede und Unterricht in Betracht. Denn allerdings wird eine besonnene Pädagogik ebenso wenig in das andre Extrem verfallen und alle Wirksamkeit der Lehre überhaupt verneinen. Die Verwerfung alles Moralunterrichts, wie Rousseaus Rhetorik oder Schopenhauers Misologie sie uns aufnötigen möchte, widerspricht nicht nur aller bisherigen Praxis und Erfahrung, sondern der menschlichen Natur selbst: ein Vernunftwesen kann nicht umhin, sich über sein Verhalten und Handeln Gedanken zu machen; und so wird in dem Maße, als im Kinde die Vernunft sich entwickelt, die Leitung des Denkens auch auf diesem Gebiet zu einer wichtigen Aufgabe der Erziehung. Daß aber aller Moralunterricht vergeblich sei, weil der Wille als das Primäre nicht durch den Intellekt verändert werden könne, ist bloß eine der vielen Paradoxien Schopenhauers, die er um so heftiger behauptet, je weniger sie einer Prüfung standhält. Natürlich, ein bloßes Anhören

einer Moralpredigt oder ein Hersagenkönnen der zehn Gebote begründet keinen Willenshabitus. Aber moralische Belehrung in der rechten Form ist für die Bildung des jugendlichen Urteils und Willens nicht ohne bedeutsame Wirksamkeit.

Zwei Stücke kommen hier vor allem in Betracht: man kann sie nennen Lebenslehre und Gewissensbildung. Die Aufgabe einer Lebenslehre wird die sein: das Verständnis für das menschliche Leben in allen seinen Beziehungen zur Natur und zur menschlichen Umgebung zu begründen. Die mannigfachen Verhältnisse, in denen das menschliche Leben steht, die mannigfachen Triebe und Strebungen, die Motive und ihre Einwirkung auf den Willen, die Verschiedenheit des Verhaltens entsprechend der Verschiedenheit der Willensgestaltung und Charakterbildung, die Rückwirkungen der natürlichen und menschlichen Lebensumgebung auf das Verhalten und Handeln: alles das bildet ein unendliches Gebiet der Beobachtung und Erfahrung von Jugend auf. Die Aufgabe der Belehrung wird sein, der Wahrnehmung durch Deutung und Analyse zu Hilfe zu kommen und den Zusammenhang von Ursache und Wirkung in allen menschlichen Dingen erfassen zu lehren.

Eine begründete Einsicht in alle diese Verhältnisse wird nicht bloß theoretische Bedeutung für das Verständnis menschlicher Dinge haben, sie wird auch für die Lebensleitung nicht ohne Bedeutung sein. Das falsche, schlechte, verderbliche Handeln und Verhalten hat zu einem nicht geringen Teil seine Ursache nicht so sehr in bösem Willen und Gewissenlosigkeit als in Mangel an Einsicht und bloßer Gedankenlosigkeit: man macht sich die Wirkungen seines Tuns nicht klar und bringt so blindlings Unheil über sich und andre. So führt gedankenloser Leichtsinn, gepaart mit jugendlichem Kraftgefühl und einem Drang zur Aufzeigung, zu Exzessen gegen die eigene Gesundheit, die mit schwersten Folgen das ganze Leben hindurch gebüßt werden müssen. Man meinte, es sei ein harmloses Spiel, eine kleine Kraftprobe; eine einsichtige Belehrung, vielleicht durch einen verständigen Arzt, hätte wenigstens die Aufmerksamkeit darauf eingestellt, daß es dabei ums Leben gehen möge. Auch im Verhalten gegen andre spielt die reine Gedankenlosigkeit keine kleine Rolle; man denke an das Gebiet der Klatscherei, der lieblosen Nachrede,

die so viel Unheil anrichtet: es war nicht so bös gemeint, man konnte nur im Moment der Versuchung, eine pikante Geschichte zu erzählen und sie ein wenig auszuschmücken, nicht widerstehen; man dachte nicht daran, daß die Geschichte weiter verschleppt und weiter vergrößert und vergröbert werden würde. Die Einstellung der Aufmerksamkeit auf das, was in solchem Fall regelmäßig geschieht, etwa durch eine Geschichte oder ein Erlebnis, wird natürlich nicht mit unfehlbarer Wirkung die Zunge, „das unruhige Übel voll tödlichen Giftes", im Zaum halten, sie kann aber doch beitragen, sich früh Diskretion zur Maxime zu machen. Schopenhauer hat übrigens selbst zu einer solchen Lebenslehre eine reiche Fülle von Beiträgen geliefert.

Die zweite Aufgabe war die Gewissensbildung. Ein rechtschaffener Moralunterricht kann beitragen, richtige Anschauungen von den Lebenswerten zu begründen. Er kann die Formung der Idee vom höchsten Gut, das dem Leben allein wahren und absoluten Wert gibt, beeinflussen. Er kann dazu helfen, daß eine sichere Anschauung von der persönlichen Lebensaufgabe sich bildet und daß ein persönliches Lebensideal Gestalt gewinnt. Natürlich, die Entscheidung für eine Lebensaufgabe und ein Lebensideal ist zuletzt nicht Sache der bloßen Erkenntnis; die Entscheidung ist in letzter Instanz beim Willen, nicht beim Verstand: Werte werden empfunden, nicht bloß eingesehen. Das schließt aber nicht aus, daß auch die Erkenntnis hier eine Aufgabe hat: hier wie sonst macht der Intellekt dem Willen die Wirklichkeit durchsichtig und ermöglicht ihm dadurch, die seiner Natur gemäße Wahl zu treffen. Es ist wohl eine nicht gerade seltene Erfahrung, daß jemand lange in die Irre geht, dieses und jenes ergreifend und betreibend, bis ihm plötzlich eine Erleuchtung aufgeht: das ist es gar nicht, was ich eigentlich will, sondern ein anderes, das jetzt erst in den Gesichtskreis eintritt, ist das mir wahrhaft Gemäße, das allein meinem Leben einen vollen und lebenswerten Inhalt zu geben vermag. Rechte Belehrung, vor allem in konkreter Gestalt, kann die Irrwege abkürzen; sie kann, mit dem platonischen Bild, zur Schau der Lebenslose führen, daß die Wahl mit Bedacht geschehe und nicht aufs Geratewohl. Und dann kann sie weiter behilflich sein, Einheit des Willens in das Leben zu

ringen, indem sie zeigt, was mit dem gewählten Los einstimmig ist, was nicht; sie kann eine Gewohnheit begründen, sich überhaupt n seinem Verhalten und Handeln durch Werturteile zu kontrollieren. Alles das fassen wir zusammen unter den Begriff der Gewissens-bildung.

Fragen wir nun, von wem soll solche Belehrung erteilt werden, und in welcher Form soll sie geschehen? Kein Zweifel, von den Eltern und von den Lehrern; und in der Form aller Lehre: zuerst n anschaulicher, dann, soweit möglich, auch in begrifflicher Gestalt.

Die Eltern sind in erster Linie wie zur sittlichen Erziehung so auch zur moralischen Belehrung berufen. Sie wird von klein auf erfolgen und zwar in doppelter Form. Zunächst in der Form, daß e beständig mit ihrem Urteil das Verhalten des Kindes begleiten und leiten: so ist es recht, das ist nicht recht, das tut man nicht. Dann in der Form, daß dem Kinde Bilder des Guten und Vortreff-lichen, aus eigenem Erleben und aus dem Schatz des Gemeinbesitzes an Erinnerungen und Erzählungen, zur Folie auch Bilder des Gegenteils vor Augen gestellt werden. Die Belehrung in der ersten Form wird allmählich eingehender werden und sich zur weckenden, emporbildenden, ermahnenden, strafenden, aufrichtenden Rede er-weitern. Wobei sie sich hüten wird, in die Form scheltender Moral-predigt überzugehen, vor allem in dem Augenblick, wo der Sünder eine Aburteilung erwartet oder seine Strafe eben erlitten hat: sie hat dann bloß die Wirkung, die Moral und den Moralprediger ver-haßt zu machen. Erst wenn der Affekt auf beiden Seiten vergangen ist, mag man in ruhiger Stunde zu dem Erlebnis zurückkehren und eine Betrachtung daran knüpfen. Vielleicht noch wirksamer wird die Betrachtung, wenn sie nicht an ein persönliches Erlebnis, son-dern an ein Vorkommnis in der Umgebung angeknüpft wird; es wird dem Kinde leichter werden, hier zu einer unbefangenen Ansicht und Beurteilung zu kommen, wo die Selbstliebe und die Selbst-täuschung nicht im Spiel ist. Die Applikation mag ihm dann selber überlassen bleiben.

An beide Formen, an das Erlebnis wie an die Erzählung oder den fingierten Fall, kann dann bei fortschreitender Entwicklung der Intelligenz die Reflexion über die Erscheinungen des sittlichen Lebens

anknüpfen. In F. W. Försters „Jugendlehre" findet man sinnreiche Anleitung zu solchen Besprechungen mit heranwachsenden Knaben und Mädchen über sittliche Erlebnisse aus ihrer Sphäre. Analyse des Tatbestandes, der Motive in ihrer Mannigfaltigkeit bei Gleichheit der äußeren Handlung, Aufsuchung der Wirkungen, vor allem auch der mittelbaren und weiteren Wirkungen für das fremde und das Eigenleben, endlich Ermittlung des Urteils über die Handlung und über den Charakter, das wären Aufgaben, wie sie solchen Besprechungen gestellt wären. Ein lebhaftes Interesse an der Entscheidung über das, was recht und unrecht, löblich und gemein ist regt sich früh, es setzt sich in dem Interesse des Erwachsenen für Gerichtsverhandlungen und Rechtsentscheidungen fort. Indem man von der Entscheidung auf die Gründe des Urteils zurückführt, gewinnt auch jene Aufgabe der eindringenden Untersuchung des Falls der Analyse der Motive und Wirkungen Interesse. Zugleich werden damit gegen das vorschnelle Aburteilen und das selbstgerechte Richten wozu die menschliche Natur so geneigt ist, Schutzwehren begründet wie leicht der Schein trügt, wie schwer es ist, über Motive Gewißheit zu erlangen, das wird erst dem klar, der durch Übung an Untersuchung vor dem Urteil gewöhnt ist.

Daß Rousseau grundsätzlich jede moralische Belehrung des Kindes verwirft, wurde schon erwähnt: es vermöge, so meint er, di Bedeutung der Begriffe recht und unrecht, gut und böse noch nich zu fassen; erst durch eigene Erfahrung müsse es belehrt werden z. B. darüber, daß die Zerstörung fremden Eigentums unrecht sei Man sehe, wie der Erzieher eine derartige Erfahrung für den Emi von langer Hand her mit einem Bohnenbeet, das er angepflanzt hat herbeiführt. Natürlich ist ein Körnchen Wahrheit darin, Erfahrun gibt die wirksamste Interpretation. Aber Rousseau unterschätzt di Fassungskraft des Kindes, oder wenn man lieber will, seine Suggestibilität durch die Rede. Es ist gar kein Zweifel, daß man di Erfahrungen, die das Menschengeschlecht gemacht und in den Wortbedeutungen verdichtet hat, mit den Wörtern und der Betonun schon dem Kinde einprägen kann. Wie es auf theoretischem Gebie mit den Wörtern das Begriffssystem, die Ordnung und Gliederun der Wirklichkeit, die das Geschlecht in Jahrtausenden gefunden hat

schon in den ersten Lebensjahren sich einübt und dadurch die eigenen Erfahrungen antizipiert, so auch auf praktischem. Das „pfui, wie häßlich", womit von der Mutter eine Verunreinigung begleitet wird, hängt sich assoziativ an die Sache und wird zu einem Merkmal, das eine abschreckende Wirkung übt. So wird durch Wort und Ton und Gebärde der Lüge, der Grausamkeit, der Schamlosigkeit der Stempel der Verwerflichkeit aufgedrückt: Anschauung, Wort und Urteil sind vom ersten Augenblick zur Einheit verknüpft und wirken als Einheit abstoßend auf Empfindung und Willen. Was Schopenhauer sagt: daß Wahrheiten, die man sich nicht erinnert gelernt zu haben, für angeborene Ideen gehalten werden, das gilt vor allem von den moralischen Urteilen, die mit den Wortbedeutungen suggeriert werden: Lüge ist böse, Betrug ist unrecht, das sind „analytische", durch den Satz des Widerspruchs gedeckte Wahrheiten.

Der Moralunterricht in der Schule. Auch hier wird die gelegentliche Besprechung eines Vorkommnisses, das zur Betrachtung seiner sittlichen Bedeutung auffordert, und ebenso auch bei gegebenem Anlaß die „Moralpredigt" ihren Ort haben. Ich will darauf nicht zurückkommen, sondern auf den mehr systematischen Unterricht eingehen, der von jeher zu den Aufgaben der Schule gerechnet worden ist. Nach altem Herkommen hat er bei uns seine Stellung im Religionsunterricht: Glaubenslehre und Sittenlehre bilden seine beiden Seiten, sowohl in den Volksschulen als in den höheren Schulen. In doppelter Gestalt erscheint er hier wie dort: in der mehr abstrakten Form von moralischen Gesetzen oder Vorschriften und in der konkreten von anschaulichen Erzählungen. Die abstrakte Form des Unterrichts lehnt sich zunächst, dem Katechismus folgend, an die zehn Gebote und ihre Auslegung: sie werden noch immer als die elementaren, von Gott selbst erlassenen Grundgesetze des sittlichen Lebens eingeprägt; die Sittenlehre des neuen Testaments bleibt daneben vielfach etwas im Hintergrund. Doch führt die übliche Erklärung der Sonntagsevangelien und die biblische Lektüre darauf. Und in den höheren Schulen wird sie wohl überall im Zusammenhang behandelt. Die anschaulichste Belehrung durch Beispiel und Erzählungen bietet die biblische Geschichte; ihr herkömmlicher Ge-

brauch in der Schule ist, exempla vitae, Darstellungen des Guten und Bösen, mit Motiven und Wirkungen zu geben.

In jüngster Zeit wird diese alte Ordnung vielfach in Zweifel gezogen. Weite Kreise, denen auch unter der Lehrerschaft manche nicht fernstehen, beschäftigen sich lebhaft mit der Frage: ob es nicht angemessen sei, den Moralunterricht in der Schule vom Religionsunterricht loszulösen und auf sich selbst zu stellen? Eine von allen dogmatischen Voraussetzungen freie Behandlung der Sittenlehre werde, so sagt man, wirksamer sein, als ein Unterricht, der das Sittliche in der Form des religiösen Gebots lehre und unter die religiöse Sanktion stelle, die gegenwärtig in 99 Fällen unter 100 versage. In der Regel geht die Forderung des dogmenfreien Moralunterrichts mit einer mehr oder minder entschiedenen Abneigung gegen den Religionsunterricht selbst zusammen. Man empfiehlt die Ausschaltung dieses Unterrichts aus den Schulfächern, etwa mit dem Hinweis darauf, daß man den Eltern, die ihn für ihre Kinder wünschen, überlasse, ihn bei der Kirche zu suchen; höchstens, daß man eine allgemeine Belehrung über Religionsgeschichte als eine Aufgabe der Schule anerkennt. Man weist auf Frankreich hin, das hierin vorangegangen sei: die staatliche Volksschule erteile keinerlei Religionsunterricht, wohl aber einen moralischen Unterricht über die menschlichen und bürgerlichen Pflichten. Es ist, abgesehen von der Sozialdemokratie, vor allem die „Gesellschaft für ethische Kultur", die uns diesen selben Weg zu gehen rät. Eine Denkschrift Bremer Lehrer, die im Jahre 1905 einiges Aufsehen machte, stellte sich durchaus auf diesen Standpunkt.

Meine Stellung zu diesen Forderungen ist durch folgende Punkte bestimmt:

Was das Verhältnis von Moral und Religion anlangt, so ist auch mir nicht zweifelhaft, daß die Ethik als Wissenschaft eine von allen dogmatischen Voraussetzungen freie Behandlung nicht nur zuläßt, sondern fordert. Die Sittengesetze sind nicht Gebote eines Willkürwillens, sondern Naturgesetze des menschlichen Wesens und Willens selbst in dem Sinne, daß sie Normen des Verhaltens und Handelns sind, auf deren Beachtung die Erhaltung und Erhöhung alles menschlich-geistigen Lebens beruht. Ob sie noch eine darüber hinaus-

gehende Bedeutung haben, ob sie, wie Kant und Fichte wollen, auf eine moralische „Weltordnung“, auf einen transzendenten heiligen Allwillen hindeuten, der sich in ihnen manifestiert, ist eine Frage, die zu bejahen wir nach meiner Überzeugung allen Grund haben, die aber keineswegs Voraussetzung ihrer Gültigkeit für den menschlichen Willen ist.

Ebensowenig ist es mir zweifelhaft, daß eine rein immanente Behandlung des Sittlichen im Unterricht möglich und notwendig ist. Eine Belehrung über menschliche Dinge, wie sie oben angedeutet ist, setzt keinerlei religiöse Vorstellungen voraus. Sie kann und sollte auch auf der Oberstufe, wenigstens der höheren Schulen, ich denke aber auch der Volksschule, und auch die Fortbildungsschule gibt dazu noch Gelegenheit, zu einer zusammenhängenden Behandlung der großen Pflichtgebiete übergehen. Und selbst eine Behandlung der Prinzipienfragen scheint mir nicht außerhalb des Möglichen zu liegen; sie würde vor allem die Aufgabe haben, den Schülern in einer ihrer Fassungskraft gemäßen Form zu zeigen, daß die Moralgebote im Wesen und Willen des Menschen selbst gegründet sind. Ich bin überzeugt, daß eine derartige Behandlung wenigstens das erreichen könnte, daß die törichte Vorstellung: da die Gesetzgebung auf dem Sinai eine Fabel und Gottes Dasein überhaupt eine höchst fragwürdige Sache ist, von Himmel und Hölle, für die unsere naturwissenschaftliche Ansicht nirgends Raum läßt, nicht zu reden, so hat es auch mit der Moral nichts auf sich, daß diese törichte Vorstellung nicht so leicht Eingang finde, als es jetzt der Fall ist.

Dennoch halte ich eine vollständige Loslösung der Belehrung über sittliche Dinge von dem Religionsunterricht weder für notwendig noch für wünschenswert. Daß die deutsche Schule den Religionsunterricht, d. h. eine Belehrung über Christentum und Kirche, über seine geschichtlichen Denkmäler und Voraussetzungen, wie sie vor allem in den Büchern des Alten und Neuen Testaments enthalten sind, nicht überhaupt aufgeben kann und wird, steht mir außer allem Zweifel: wir können uns nicht von unserer Geschichte lösen; ich komme darauf später zurück. Daß aber eine Belehrung über diese Dinge zugleich geeignet ist zur Anknüpfung sittlicher Belehrung, ja daß sie unvermeidlich dazu wird, das liegt auf der

Hand. Man lasse also die Dinge in ihrer geschichtlich überlieferte Einheit. Wir wollen ruhig fortfahren, die Bibel und die biblisch Geschichte, besonders auf der Elementarstufe, als Grundlage de Belehrung, wie über Gott und Welt, so über menschlich-sittlich Dinge zu gebrauchen. Wir werden uns auch nicht scheuen, den Kinde die sittlichen Forderungen als göttliche Gebote vorzustellen es wird der Denkweise des Kindesalters angemessen sein, haben doc auch die Völker überall die verpflichtende Kraft des Sittlichen i dieser Gestalt sich einleuchtend und wirksam gemacht. Und das In dividuum soll ja, wie man uns sagt, sonst überall den Entwick lungsgang der Gattung wie in einem verkürzten Repetitionskursu wiederholen. Es hindert nicht, daß sie hinterher erkennen: dies Gebote haben im Wesen des Menschen selbst ihren Ursprung un ihre Voraussetzungen. Vielleicht dringen sie dann auch noch einma zu der weiteren Erkenntnis durch, daß der Mensch mit seinem Wese selbst wieder in dem Wesen aller Dinge gegründet ist, und daß i seinem tiefsten Wesen sich der tiefste Wesensgrund des Alls un offenbart. Dann werden sie auch aufhören, mit dem überlegene Lächeln des Aufgeklärten auf jene kindlichen Vorstellungen vom Sinai herabzublicken, vielmehr in ihnen tiefste Wahrheit in pracht voller poetisch-mythischer Einkleidung empfinden.

Und wie sollten wir uns entschließen, jenen Schatz sittlicher Be lehrung in köstlichsten Gefäßen fahren zu lassen, der in den Evan gelien und Briefen des Neuen Testaments, in den geschichtliche Büchern und den Propheten des Alten Testaments enthalten ist Die Denkschrift der Bremer verweist auf „passende Stoffe aus de gesamten Weltliteratur". Das gehört zu der „Pädagogik der große Worte". Die „gesamte Weltliteratur", die griechische und römische die indische und chinesische, Manu und Konfuzius, und will's Got auch das Gesetzbuch Hammurabis, das macht sich schön in eine Denkschrift, aber in der Schule? Ich denke, wir haben gerade genu und übergenug zu tun, mit der Bibel und dem Stück des sittlich geschichtlichen Lebens der Menschheit, das in ihren Schriften sic spiegelt, unsere Volksschüler ein wenig bekannt zu machen. Wa für eine heillose Verwirrung in den Köpfen durch jene Ausdehnun des Lehrstoffs herbeigeführt werden würde, bedarf keiner Ausmalung

Moses und die Propheten, Christus und die Apostel, es ist wahrlich ein mehr als ausreichendes Pensum; wir brauchen nicht noch Buddha und Konfuzius.

Und was könnten sie unseren Schülern werden? Mögen sie an sich so groß und bedeutend sein als sie wollen, sie sind auf anderm geschichtlichen Boden gewachsen und werden der abendländischen Menschheit im ganzen immer fremd bleiben. Darüber kann der Enthusiasmus einiger Romantiker mit exotischen Gefühlen nicht täuschen. Die Bibel, wenngleich auch fremden Ursprungs, ist in anderthalbtausendjähriger Geschichte in unser Volksleben hineingewachsen. Die Gebote, die Sprüche, die Geschichten und Gestalten des Alten und Neuen Testaments sind in die geistig-sittliche Substanz unseres Volkslebens übergegangen, ja sie ist aus ihnen ursprünglich gebildet. Das ist eine durch kein Räsonnement neuerungssüchtiger Schullehrer aus der Welt zu bringende Tatsache. Und schon darum ist die Anknüpfung der sittlichen Belehrung unserer Jugend an diese Dinge das Gebotene: für die Erhaltung des sittlichen Lebens ist Kontinuität der sittlichen Belehrung in festgeprägter Form von größter Bedeutung.

Aber auch abgesehen von dieser geschichtlichen Bedeutung sind die in der Bibel gesammelten Schriften von einem, wir dürfen wohl sagen, einzigen Wert: die Bibel, mit Goethes Ausdruck, ein Weltbuch ohnegleichen. Was könnte man aus der Weltliteratur den Lehrsprüchen und Parabeln der Evangelien zur Seite stellen, das daneben nicht klein würde? Die Geschichte vom verlorenen Sohn, das Begegnis Jesu mit der Ehebrecherin, das kleine Bild vom Pharisäer und Zöllner: wo fänden wir etwas, das ihnen an moralischer Bedeutsamkeit und zugleich an vollendeter Kraft und Kunst der Darstellung verglichen werden könnte? Und die Geschichte vom Leben, Leiden und Sterben des Menschensohns, sie wird, rein menschlich betrachtet, ewig die größte und erhabenste Tragödie bleiben, die auf Erden sich zugetragen hat.

Aber auch das Alte Testament wollen wir nicht fahren lassen. Es hat sich neuerdings gegen dasselbe eine Opposition vernehmen lassen, auch innerhalb solcher Kreise, die dem Religionsunterricht nicht überhaupt feindlich sind; die Abneigung gegen das heutige

Judentum wirkt da und dort auf die Schätzung der althebräischen Literatur zurück. Dazu stößt die befremdliche Beurteilung sittlicher Dinge an manchem Punkt ab. Vielleicht hat der Unterricht nicht allzu selten das Alte Testament auf Kosten des Neuen bevorzugt; wir schleppen wohl manches mit, was wir ruhig abstoßen könnten: die zwölf Stämme Israels und die sieben Plagen der Ägypter sind zur Bildung wohl so wenig als zur Seligkeit erforderlich. Und selbstverständlich müssen wir uns die Freiheit des Urteils wahren: daß Vater Jakobs Taten nicht alle löbliche Heldentaten waren, werden wir unseren Schülern ebenso bestimmt sagen, als daß wir die Abschlachtung der Amalekiter und ihres Königs grausam und die Geschichte von den Plagen, die Jahve über die Ägypter verhängte, nachdem er zuvor jedesmal das Herz des Pharao zu diesem Zwecke „verstockt" hatte, abscheulich finden: eine rechte Geschichte von der Unersättlichkeit des Judenhasses. Aber das wird uns nicht hindern, die köstliche Poesie der Paradiesesgeschichte zu genießen oder uns an der unendlichen Fülle lebendigster Darstellung menschlich-sittlicher Typen zu freuen: Adam und Eva, Kain und Abel, Noah und Abraham, Jakob und Esau, Joseph und Benjamin, Moses, dieser gewaltige Schöpfer eines Volkstums, das sich bis auf diesen Tag mit unvergleichlicher Zähigkeit erhalten hat: was für unvergängliche Gestalten, wie haben sie der Phantasie, der Dichtung und Kunst der Völker ihr Bild unauslöschlich eingeprägt. Und David, was für eine Breite und Tiefe menschlichen Erlebens ist allein mit den Namen: David und Saul, David und Jonathan, David und Bathseba, David und Absalom bezeichnet. Und dann: Hiob, der vom Herrn Geschlagene, der nicht lügen konnte und sagen: es geschieht mir, wie ich verdient habe, und dem der Herr seine Wahrhaftigkeit zur Gerechtigkeit rechnet; und Elias, der große Einsame, der Alles gegen sich hat, die Königin und den Hof, die Baalspriester und das Volk, der heldenhafte Mann, der es auf Gott, seinen Gott wagt, die Welt in die Schranken zu fordern, und sie niederwirft: wo in der Welt gäbe es Gestalten, die uns diese ersetzen könnten? Und dann die Propheten, Jesaias und Jeremias, die Visionen des Hesekiel und die wundervoll groteske Geschichte von Jonas, der mit Gott böse ist und ihm davonlaufen will: es ist

wahrlich schwer zu verstehen, wie Lehrer alles dies können verschmähen wollen, um in der weiten Wüste der Weltliteratur nach neuen Quellen der Belehrung über menschliche und sittliche Dinge sich umzutun. Nur eines macht es einigermaßen verständlich: die Freiheit der Aneignung und Behandlung, die wir jeder andern Literatur gegenüber als unbestreitbares Recht üben, ist gegenüber der Bibel und den biblischen Geschichten bisher der Schule vorenthalten worden. Ich bin überzeugt, sobald wir in diesem Stück zu der alleinmöglichen Politik uns entschlossen haben: an der Freiheit, die sich die Wissenschaft und die Universitäten errungen haben, auch die Schulen ihren bescheideneren Anteil nehmen zu lassen, werden die Lehrer erkennen, was sie an der Bibel haben: eine einzige Gelegenheit, über alle höchsten und tiefsten menschlichen Dinge mit ihren Schülern zu reden und so an die Seele der Jugend zu kommen.

Daß es auch eine Übersättigung mit der Bibel und einen törichten Gebrauch gibt, verkenne ich ganz und gar nicht. Das altherkömmliche Heranschleppen von Sprüchen und Geschichten als Beweismittel für moralische wie für dogmatische Lehren per fas et nefas, wie es in den Lehrbüchern vielfach geübt wird, ist ein Mißbrauch, der dem entwickelteren Verstand unleidlich wird. Und so ist das ewige Wiederkäuen desselben Stoffs auf den aufsteigenden Stufen unleidlich: die Bibel will, wie jedes Buch, mit Vorsicht und Verstand genossen und verwendet sein. Ich bin ganz einverstanden, daß man auch Beispiele aus der Geschichte und Literatur andrer Völker als gleichwertige heranzieht; daß man Erfahrungen der Kinder, Tageserlebnisse, auch Geschichten und Fabeln, Sprichwörter und Redensarten zur Erläuterung moralischer Wahrheiten gebraucht, kurz daß man aus dem üblichen salbungsvollen und oft auch salbadernden Ton herauslenkt, der die moralischen Dinge als uns innerlich ferne, lediglich in der Religionsstunde vorkommende Lernsachen erscheinen läßt. Was ist dem Kinde Sünde, Buße und Bekehrung und das ganze Register des Heilswegs? Es wird durchaus zu erstreben sein, daß aus diesem Geleise endlich herausgelenkt wird, daß der Moralunterricht menschlich, aus dem Leben geschöpft, ich möchte sagen profan wird. Aber das setzt nicht voraus, daß wir die Bibel fahren lassen. Man lerne nur selbst und lehre die Kinder, die biblischen Bücher

mit „profanen" Augen, d. h. mit unbefangen menschlicher Auffassun und Schätzung zu lesen, und man wird überrascht sein, was fü menschliche und wirkliche Dinge darin stehen, die man vor laute Verklebung mit papierner Dogmatik bisher nicht gewahr werde konnte.

Ob wir die zehn Gebote als Grundlage eines ersten abstrakte Unterrichts festhalten können? Gewiß ist, daß sie nicht als Moral katechismus für Kinder, gar für Kinder einer christlichen Kulturwel gemeint sind, und daß sie manches diesem Zweck Unangemessen enthalten. So ist die Gefahr der Vielgötterei oder der Zauber in unserer Welt ja nicht groß. Und daß die dürftigen Verbote a die großen Bejahungen der Bergpredigt nicht von ferne heranreicher ist nicht minder zweifellos. Also einführen würden wir diese Ord nung, wenn sie nicht überliefert wäre, heute gewiß nicht. Da si aber einmal durch uralte Gewohnheit befestigt ist, so hätte ich doc Bedenken daran zu rütteln. Schon um der historischen Kontinuitä willen, die auf diesem Gebiet so wichtig ist: die stereotypen For meln, sie haben durch den tausendjährigen Gebrauch doch eine Wuch und Kraft, die nicht leicht zu überschätzen ist. Sodann aber, e läßt sich in diese an sich armen Formeln schließlich alles hineinleger wie es die Bergpredigt zuerst, dann Luther in seinem „Was i das?" gezeigt hat. Und es erhält nun alles einen starken Nach druck: alle Vergehungen gegen das Eigentum, nicht bloß der eigent liche Diebstahl, sondern auch List und Betrug und Wucher, abe auch die Unterlassungen: den Schaden sehen und nicht abwender ja zuletzt das Essen ohne zu arbeiten, es steht alles unter derselbe Formel: Du sollst nicht stehlen! Und so ist alles, was Haß un Neid und Rachsucht zu tun oder zu unterlassen antreiben, unter di furchtbar ernste Formel gestellt: Du sollst nicht töten!

Mit einem Wort berühre ich zum Schluß noch andre Stoffe an die sich die moralische Belehrung anlehnen mag. Da ist zunächst auf der Unterstufe das Lesebuch, das in Geschichten und Gedichten in Fabeln und Märchen anschauliche Bilder menschlichen Leben bietet. In den ältesten Lesebüchern, aus der Aufklärungszeit, waren eigens zum Zweck der Belehrung erfundene „moralische" Erzählunger beliebt; die mannigfachen Verhältnisse des Kinderlebens, seine Tu

enden und seine Torheiten, wurden darin zur Leitung des Urteils n präparierten Fällen der Jugend vorgeführt. Sie sind in Miß- chtung gekommen, weil sie durch Trivialität den Erwachsenen ab- tießen. Ich habe sie als Kind noch im alten Kinderfreunde gelesen ind an ihrem Mangel an ästhetischem Wert keinen Anstoß ge- ommen; ich würde sie keineswegs absolut verwerfen, ebensowenig vie ich den leidenschaftlichen Haß teilen kann, mit dem jetzt von inigen die Erzählungen „für die reifere Jugend" von Schmid, Horn, Nieritz usw. verfolgt werden: ich habe als Knabe manches avon mit Freude und mit mannigfaltiger Belehrung gelesen. Und venn es darin regelmäßig den Guten gut und den Bösen übel er- eht, nun ebenso viel Recht wie die pessimistische Umkehrung hat iese Darstellung auch, und am Ende noch etwas mehr.

Auf einer höheren Stufe kommen als Quellen für die Belehrung iber menschliche und sittliche Dinge die Geschichte und die Literatur inzu. Beide zeigen Menschen, Charaktere, Motive, Leidenschaften, Handlungen und die Rückwirkung der Wirklichkeit auf diese Hand- ungen. Früher erwartete man besonders von der Geschichte olche Belehrung; als speculum vitae humanae ist sie im 16. Jahr- hundert in den Unterricht der gelehrten Schulen aufgenommen worden; freilich dachte man dabei in erster Linie an die historia sacra. Unser Geschichtsunterricht, der vor allem die großen Umrisse des politischen Lebens der Völker, ihre Taten und Schicksale zum Inhalt hat, leistet in dieser Absicht wohl nicht allzu viel. Freilich haben auch diese Dinge ihre moralische Bedeutung, auch hier besteht zwischen Charakter, Tat und Schicksal ein Zusammenhang, aber für diese Lebensstufe ist er nicht leicht faßbar zu machen. Mehr leisten hierfür wohl gute Biographien; sie sind eine vorzügliche Lektüre für die heran- wachsende Jugend, vor allem auch Autobiographien, und hier wieder besonders solche, die zeigen, wie Kraft und Tüchtigkeit, Beharrlichkeit und Zuverlässigkeit einen Mann zu Ehren bringen. Jede Schüler- bibliothek sollte eine Sammlung solcher Bücher enthalten.

Mehr als die Geschichte wird in dieser Absicht die Dichtung zu leisten imstande sein. Sie hat den großen Vorteil, daß sie nicht an das Zufällige des Tatsächlichen gebunden ist, sondern mit schöpfe- rischer Phantasie Gestalten und Schicksale bildet. Sie präpariert

die Fälle, wie die naturwissenschaftliche Forschung es im Experimen tut, und zeigt nun den inneren und notwendigen Zusammenhan von Charakter und Schicksal. Sie hat dazu den Vorteil, daß si das Innere der Personen, das in der Wirklichkeit sich nur meh oder minder verdeckt oder verstellt bietet, ohne Hülle zeigt. Un so sind die großen Dichter Lebensoffenbarer und Lebenslehrer in höchsten Sinne. Man nehme Shakespeare und seine großen Tra gödien, Macbeth, Lear, Hamlet; jede eine „große, gleichsam ex perimentelle Demonstration": dieser Charakter, in diese Umgebun gestellt, handelt mit Notwendigkeit so, und dieses Handeln führt zu solchen Rückwirkungen. Auch in den griechischen Dramen ist di Durchsichtigkeit des Charakters und seine Konsequenz in der Selbst offenbarung oft bewundernswert. Die höheren Schulen bieten mi dieser Lektüre dem Lehrer wundervolle Gelegenheit, auf die philo sophische Betrachtung menschlicher Dinge hinzuleiten.

Eine theoretische Behandlung der Prinzipienfragen der Ethi würde, auf den höheren Schulen wenigstens, den naturgemäßen Ab schluß dieses ganzen Unterrichts bilden. Die Aufgabe der Ethik is ja keine andre als die, die innere Gesetzmäßigkeit der Dinge, di in Leben, Geschichte und Dichtung in concreto vor uns liegen, in allgemeinen Formeln auszusprechen. Sie fehlt auf unseren Gym nasien vollständig. Es war nicht immer der Fall. Im 18. Jahr hundert bildeten Moral und Naturrecht neben Logik und Meta physik, wie es das Lehrbuch J. E. Ernestis, die Initia doctrinae solidioris, zeigt, einen Bestandteil des philosophischen Unterrichts auch auf den großen Gelehrtenschulen. Das 19. Jahrhundert hat diesen Unterricht fallen lassen; was die Ethik anlangt, so hat dazu auch die politisch-theologische Reaktion an ihrem Teil beigetragen: die „christliche Sittenlehre" schien genügend und wirksamer als eine „jedes tieferen Grundes beraubte, allein auf die Vernunft gestellte, sogenannte philosophische Moral".

Ich glaube, es wird die Zeit kommen, und sie ist wohl nahe, wo man die philosophische Behandlung der Ethik in die Gymnasien zurückführen wird. Wohin es führt, die Prinzipienlehre ganz zu vernachlässigen, das zeigt mit beschämender Deutlichkeit die vollständige Haltlosigkeit der gebildeten Jugend gegenüber der Invasion

eder Sophistik: jede Rede von einer neuen Umwertung aller Werte, von einem Jenseits von Gut und Böse findet offene Ohren und widerstandslose Seelen, ganz so wie es Plato in der Republik schildert, die eine ähnliche Misere voraussetzt und ihr durch eine philosophische Ethik zu wehren unternimmt.

Drittes Kapitel

Die einzelnen Seiten der Willensbildung

Die einzelnen Seiten der Aufgabe sind mit den verschiedenen Charaktertüchtigkeiten oder Tugenden gegeben, um deren Einbildung in den natürlichen Willen es sich handelt. Es ist die Aufgabe der Ethik, das System der Tugenden zu entwickeln; wir nehmen es als gegeben. Zwei Gruppen von Tugenden lassen sich zunächst unterscheiden: individualistische und soziale, entsprechend den beiden Gruppen von Pflichten: gegen das Eigenleben und gegen das Gesamtleben. Individualistische Tugenden nennen wir diejenigen Charaktertüchtigkeiten, auf denen die rechte Lösung der Aufgaben beruht, die das Eigenleben als solches stellt; soziale diejenigen, die zur Lösung all der Aufgaben geschickt machen, die das Gemeinschaftsleben in seinen mannigfachen Formen stellt. Die Grundform der individualistischen Tugenden ist die Selbstbeherrschung, die Herrschaft des vernünftig-sittlichen Willens über die Naturbestimmtheiten des Trieblebens. Die Grundform der sozialen Tugenden ist das Wohlwollen oder die Wohlgesinntheit, die beharrliche Willensrichtung auf die Wohlfahrt andrer, der einzelnen und der Gemeinschaften.

In der Selbstbeherrschung können wir wieder zwei Grundformen unterscheiden, entsprechend verschiedenen Richtungen des natürlichen Trieblebens, gegen die sich der vernünftige Wille durchsetzt: Tapferkeit und Besonnenheit oder „Gesundsinnigkeit" (σωφροσύνη). Tapferkeit ist die nach außen gerichtete Willensenergie, die Charaktertüchtigkeit, die im Kampf gegen das Feindliche, Gefährliche, Bedrohliche, Beschwerliche bewährt wird, „Gesundsinnigkeit" ist die nach innen gerichtete Willensenergie, die Charaktertüchtigkeit, die das vernünftige Selbst und seine Güter und Zwecke gegen sinnliche Anreize aller Art erhält und durchsetzt. Tapfer ist, wer in Kampf

und Gefahr und Widerwärtigkeit aller Art sein Handeln, unbeirrt durch die Affekte der Furcht und des Schmerzes, durch einsichtig-entschlossenen Willen bestimmt; besonnen oder gesunden Sinnes, wer unbeirrt durch sinnliche Begierden und Lustreize aller Art sein Verhalten und Handeln durch den vernünftigen, auf das Gute gerichteten Willen bestimmt; oder: tapfer ist, wer recht zu kämpfen und zu leiden, besonnen, wer recht zu genießen und fröhlich zu entbehren versteht. Wer dies beides hat, ist ein freier Mann, er leidet nicht von den Dingen, sondern beherrscht sie.

Ebenso können wir im Wohlwollen zwei Grundrichtungen unterscheiden: die Gerechtigkeit und die Nächstenliebe; Gerechtigkeit die beharrliche Willensrichtung, die das Handeln im eigenen Interesse durch die Rücksicht auf die Interessen der Umgebung einschränkt, Nächstenliebe die Richtung des Willens auf die positive Förderung der Wohlfahrt der Umgebung, der einzelnen wie der Gemeinschaften.

Die Gesamtheit der Tugenden macht den rechtschaffenen, den sittlich wohlgestalteten Mann. Die Wirksamkeit seiner Lebensbetätigung liegt in der Richtung des höchsten Gutes: der vollkommenen Gestaltung des Eigenlebens und des Gesamtlebens, soweit es unter der Einwirkung seines Handelns steht. Die Förderung eines Reiches der Vernunft und Humanität, mit religiösem Sprachgebrauch: das Bauen am Reiche Gottes auf Erden, ist der herrschende Zweck und der tatsächliche Inhalt seines Lebens.

Viertes Kapitel

Die Tapferkeit

Tapferkeit ist die Tugend des Mannes. Ihre ursprünglichste und in die Augen fallendste Form ist die, die im Kampf mit den Waffen bewiesen wird. Solange Krieg und Jagd die wichtigste Betätigung des Mannes war, im heroischen Zeitalter, war sie die erste vielbewunderte und vielbesungene Tugend, die Tugend, die den Helden unter die Götter oder in die Gemeinschaft der Götter erhob. Und darum war die Erziehung zum Manne ganz auf diese Tüchtigkeit gerichtet: aus dem Knaben einen tüchtigen und tapferen

rieger zu machen, das war die Hauptsorge bei Griechen und ömern, bei Germanen und Indianern. Mit dem Zurücktreten er kriegerischen Lebensbetätigung, mit der Zunahme der Zivilisation nd der friedlichen Arbeit verliert die kriegerische Tüchtigkeit an edeutung, sie hört auf, der erste und einzige Maßstab des Wertes 1 sein; wie die Arbeitswerkzeuge, die Waffen des Friedens, die riegswaffen, die der Wilde keinen Augenblick aus der Hand legt, is auf einen gelegentlichen Gebrauch verdrängt haben, so drängen iedliche Tugenden, die Tüchtigkeiten des arbeitenden Mannes, die iegerischen zurück.

Dennoch werden wir sagen: Tapferkeit, auch in der Form, daß : für den Waffenkampf innerlich gerüstet ist, gehört zur Wesens-ollkommenheit des Mannes; ein Mann ohne Mut ist kein Mann der ist ein Mann minderen Werts; Feigheit, es bleibt für den Rann ein vernichtender Vorwurf. Kampf wird immer auf Erden in, Kampf gegen Gewalt und Unrecht, Kampf mit den Elementen, ampf mit offenen und schleichenden Gefahren; und darum wird ir seine entschlossene Aufnahme, wird für die Einsetzung des Lebens m der Erhaltung der wesentlichen Lebensgüter willen zu allen Zeiten Raum bleiben. Der „ewige Friede" ist ein Traum; im Paradies ist er verwirklicht, im Himmel ist die „ewige Ruhe"; ber die Erde ist nicht das Paradies, sondern ein Ort des Kampfes nd der Bewährung im Kampf. Und darum wird der Held immer Bewunderung verdienen und finden; Heldentaten auf dem Schlacht-eld, Heldentum im Kampf mit dem Unrecht und der Lüge, die ihre Beute nicht fahren lassen wollen, Heldentum im Kampf des Arztes nd der barmherzigen Schwester mit Krankheit und Ansteckung, Heldentum im Kampf mit Irrtum und Vorurteilen, mit Hohn und Unglauben, mit Haß und Verleumdung: sie werden immer zu den großen Erlebnissen der Menschheit gehören. Und darum wird die Einbildung dieser Tugend in den Willen zu allen Zeiten eine wesentliche Aufgabe der Erziehung bleiben. Folgende Gesichts-punkte werden hier hauptsächlich in Betracht kommen:

Abhärtung gegen die deprimierenden Affekte, gegen Schmerz und Furcht. Von den ersten Lebensjahren an gibt jeder Tag dazu Gelegenheit. An kleinen Anstößen, Widerwärtig-

keiten, Hindernissen, Gefahren läßt es ja kein Tag des Leben fehlen. Das Kind fällt, stößt sich, verletzt sich; man gewöhne es rasch darüber hinwegzugehen, indem man die Sache als unerheb lich behandelt und die Aufmerksamkeit davon auf andres ablenkt Kinder sind von Natur nicht wehleidig, sie werden erst durch di weichliche Wehleidigkeit der Umgebung dazu gemacht. Das Kin rennt gegen den Tisch: eine zärtliche Mutter kann sich nicht genu tun, es zu bemitleiden und mit Fragen zu bestürmen: wo tut's weh wie kam das? hast du noch Schmerzen? So wird es bei dem Elen festgehalten und kommt sich selbst immer bejammernswürdiger vor Man kann ja durch solche Suggestivfragen in ein Kind schließlic alle Schmerzen und Krankheiten hineinfragen, auch die gar nich vorhandenen. Eine verständige Mutter redet umgekehrt die Schmerze hinaus: es ist schon vorüber, es tut gar nicht weh! Dazu gibt e allerlei kleine Mittelchen für Suggestivheilungen. Als ein probate Mittel bewährte sich in meiner Heimat das Anblasen der schmerz haften Stelle: so, nun ist's schon weg.

Ebenso wird man die Furcht von klein auf bekämpfen. Da Kind fürchtet sich vor diesen oder jenen Dingen, Tieren, Personen Orten, vor der Dunkelheit. Manche Furcht ist ja erst hineingerede durch Ammenmärchen und Gruselnmachen. Eine verständige Er ziehung wird auch hier auf das Gegenteil, das Ausreden der Furcht ausgehen. Schon das kleine Kind kann man gewöhnen, die Furch zu überwinden, vor allem indem man es an das Gefürchtete, aller dings mit Vorsicht, heranführt: in der Regel verschwindet die Furcht barkeit der Dinge, wenn man ihnen näher kommt. Die Sachen sind nicht so schlimm, als die Einbildung sie macht: eine allgemeine Erfahrung, die man durch das ganze Leben hindurch zu machen immer wieder Gelegenheit hat; das Phantasiebild zerstören durch Herangehen an die Sache selbst, das ist eigentlich das große Mittel, der Furcht ein Ende zu machen.

Ein *Zweites: das Ehrgefühl als Gegenmotiv gegen Furcht und Schmerz zur Wirkung bringen.* In dem Knaben entwickelt sich früh ein Bild männlicher Tapferkeit; es gibt nichts, was seine Phantasie lebhafter beschäftigt als das Waffen spiel. Es ist nicht schwer, das Ehrgefühl des Kriegers in ihm zu

ıtflammen und dadurch ihn gegen Furcht und Schmerz wider=
andsfähig zu machen. In wie erstaunlichem Maße durch Übung
nd Ehrgefühl Unempfindlichkeit für Schmerz begründet werden
ınn, ist aus Indianergeschichten bekannt genug. Härteste Prüfungen,
e der Wehrhaftmachung, der Aufnahme unter die Krieger voran=
ngen, brachten schon bei Knaben die Fähigkeit, Schmerz ohne
chmerzäußerung zu ertragen, zu einem Grade, daß es uns schier
ıglaublich vorkommt. Es ist bemerkenswert, daß auch bei Griechen
was ähnliches sich findet; bei den Spartanern wurden am Fest
r Artemis Jünglinge vor allem Volk auf einer Schaubühne am
empel, die kürzlich wieder aufgedeckt worden ist, mit Ruten ge=
ißelt: wer die Streiche am längsten ohne Zucken ertrug, gewann
n Preis. Es wird erzählt, daß Knaben sich ohne Schmerz zu
ıßern zu Tode schlagen ließen. Will dies uns etwas barbarisch
ımuten, so wollen wir doch nicht vergessen, daß die Bewunderung
r Willenskraft im Schmerzverbeißen uns allen im Blut liegt: es
doch eine Probe auf die Mannhaftigkeit, dem „fühllosen Eisen"
s Gesicht sehen können. Und das ist es ja wohl, was dem deut=
hen Studenten die Mensur teuer macht, und was auch Leute, die
ngst nicht mehr Studenten sind, dem vielverrufenen Unwesen, trotz
ler Schäden und Auswüchse, mit Nachsicht zu begegnen bestimmt.
nd so werden wir denn auch unsere Knaben bei der Ehre fassen:
n rechter Junge kann was ertragen; er schreit nicht gleich, wenn
wo weh tut, und er läuft vor einem Angriff oder einer Gefahr
cht davon. Ja auch den sich entwickelnden Kampftrieb werden
ir nicht überhaupt austilgen wollen, sondern ihn bändigen und
hen ist die Aufgabe. Friedfertig sein ist recht und gut; aber
cht sich alles gefallen lassen, vor allem nicht von dem Stärkeren.
en Frieden suchen und erhalten, wo er mit Ehren zu haben ist,
er nicht den Frieden um jeden Preis und nicht jeden Frieden:
cht den Frieden aus Feigheit, nicht den faulen Frieden mit heim=
her Niedertracht, sondern ehrlichen und ehrenvollen Frieden. Sonst
ber ehrlichen Kampf; ein Kampf, in dem ein Handel rechtschaffen
ısgemacht wird, begründet Achtung und sichert einen rechten Frieden
r die Folge; ja er mag der Ausgangspunkt eines Freundschafts=
rhältnisses werden: hat man sich gemessen, sich kennen und achten

gelernt, so mag die Zuneigung aus der Achtung sprießen. Als zum Frieden bereit, aber zum Kampf gerüstet sein, vor allem, w es sich um die Ehre, nicht so sehr, wo es sich um den Vort handelt, und lieber gegen den Stärkeren als den Schwächeren sei Kraft erproben, das ist das Wesen des tapferen Mannes, der sch im Knaben sich vorbildet. Und empfindlich sein gegen das Unrec das einem andern, vor allem dem Schwächeren widerfährt, und s seiner als der eigenen Sache annehmen, das ist der Sinn d ritterlichen Helden. Daß wir mit dieser Maxime in Schwierigk mit der Forderung kommen: dem Übel nicht zu widerstehen! wird u nicht bedenklich machen. Die Friedensmoral ist gut, aber solange w auf Erden sind, werden wir auch Kämpfer sein müssen und also a eine Kampfmoral und Kampftugenden brauchen. Daß der Mann, v dem jener Spruch stammt, auch ein Kämpfer war und als solcher s auf seine Art bewährte, mag uns Mut machen gegenüber jenem Wo

Als ein Drittes kommt noch in Betracht: die Kraft, Rüst keit und Abhärtung des gesamten körperlichen Syste erhöht im allgemeinen die Widerstandskraft gegen Fur und Schmerz; ein robuster Körper mit starken Nerven ist physische Unterlage der Tapferkeit, wie Schwäche und Neurasthe die physische Disposition für die deprimierenden Affekte ausma Daher wird alles, was auf jene Dinge hinwirkt, körperliche Übun aller Art, gymnastische Trainierung, Spiel und Sport, der E wicklung eines kraftvollen und tapferen Willens günstig sein, umgekehrt Verweichlichung und Verzärtlichung seiner Ausbildu entgegen sind. Daß diesen Dingen in der jüngsten Zeit steige Aufmerksamkeit in der öffentlichen Erziehung gewidmet wird, d gymnastische Übungen aller Art überall einen breiteren Raum winnen, ist auch von hier aus als erfreulicher Fortschritt zu grüßen. Zeigt sich darin einerseits die Wirkung des engli amerikanischen Vorbilds, so hat andrerseits der durch die gro geschichtlichen Erlebnisse des 19. Jahrhunderts wieder ersta kriegerische Geist der Nationen daran seinen Teil. Er gibt all je Dingen zuletzt das spannende Interesse, in der kriegerischen A bildung, wie sie durch die allgemeine Wehrpflicht gestaltet ist, erh die gymnastische Erziehung der Jugend ihren Abschluß und

etztes Ziel. Übrigens hat dieser neue kriegerische Geist offenbar auch unmittelbar eine große Umformung des inneren Habitus bewirkt. So wenig man an der Wiederbelebung der kriegerischen Instinkte in der europäischen Völkerwelt unbedingte Freude haben kann und so unschön manche ihrer Äußerungen sein mag, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Nationen dadurch aus dem dumpfen, kraftlosen, unkriegerischen, degenerierten Philistertum, wie es Goethe im Osterspaziergang sich selbst charakterisieren läßt, zu würdigerem Dasein emporgehoben worden sind. An die Stelle jener Spießbürger, die an einem Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei, wenn hinten weit in der Türkei die Völker aufeinander schlagen, sich ergötzen, sind wieder Männer getreten, die Eisen im Blut haben und wissen, daß die Völkerschicksale mit durch ihre wehrhafte Hand entschieden werden.

Wir nannten Tapferkeit die männliche Tugend. Nicht natürlich in der Meinung, daß sie für Frauen nicht erreichbar oder entbehrlich sei. Nur in ihrer ursprünglichsten Form, als Kampfmut, ist sie dem weiblichen Geschlecht fremder. Dagegen in der mehr passiven Form, in der Fähigkeit des Ertragens, in der Geduld im Leiden, im Aushalten von Schmerzen und Widerwärtigkeiten aller Art (ὑπομονή) ist sie dem weiblichen Geschlecht mehr eigen als dem Manne. Und auch hier fehlt das aktive Element nicht: die Fähigkeit, nach schweren Schlägen sich wieder aufzurichten, das seelische Gleichgewicht wieder zu gewinnen, ist bei Frauen im Durchschnitt vielleicht größer: ihre Konstitution ist elastischer, die des Mannes spröder. Die Verschiedenheit der Anlage deutet auf die Naturbestimmung hin: der Mann ist Kämpfer, die Frau die duldende und hoffende. Daß die Erziehung hier weniger tun kann, liegt in der Natur der Sache: der Charakter des Mannes muß gebildet werden, die Frau ist, was sie ist, mehr durch Natur.

Fünftes Kapitel

Die Beharrlichkeit (καρτερία)

Man kann mit diesem Namen die Tapferkeit des arbeitenden Menschen bezeichnen: es ist die Willensenergie, die in stetigem und nachhaltigem Einsetzen der Kraft Widerstände, Schwierigkeiten, Müh-

sale aller Art überwindet, um ein vorgestecktes Ziel zu erreichen. Das Gegenteil ist die weichliche Bequemlichkeit, die energielose Trägheit, die schwächliche Verzagtheit, die Anstrengungen scheut, vor jedem Widerstand zurückweicht, allen Schwierigkeiten aus dem Weg geht.

Daß auch diese friedliche Form der Tapferkeit eine überaus wichtige Charaktertüchtigkeit ist, liegt auf der Hand: jeder Erfolg in friedlichen Lebenswerken beruht auf ihr. Es gibt nichts Großes, das ohne beharrlichen Willen, ohne Fleiß und Anstrengung der Kraft zu erreichen wäre, weder im Gebiet der materiellen noch der geistigen Kultur. Es gilt selbst von den Werken des schöpferischen Genies: Genie ist Fleiß, ruft der Dichter der eingebildeten Begabung zu, die da glaubt, daß es den Seinen der Herr im Schlaf gebe; täuscht euch nicht: nichts Großes reift ohne ernste und beharrliche Arbeit.

Auch hier wird die Erziehung es in der Hand haben, durch frühe Gewöhnung und Leitung des Ehrtriebs dem werdenden Willen zu Hilfe zu kommen. Man wird nicht allzu ängstlich in der Zumessung der Aufgaben sein; gehen sie auch einmal an die Grenze der Kraft, es schadet nicht; besser als das Kind immer an seine Schwäche erinnern: das kannst du noch nicht, das ist zu schwer für dich! Ihm Mut machen, einmal das Äußerste aufzubieten: es wird schon gehen; man kann, was man will! Der Stolz, wenn's dann wirklich geht, ist der stärkste Hebel der Kräfte für die Folge; die Erinnerung an solche mit dem letzten Aufgebot von Kraft und Willen gewonnenen Erfolge bleibt lange und macht Mut, sich an immer Größeres zu wagen. Der stählende Einfluß alles Sports beruht darauf. Es gibt auch einen Sport der Arbeit; wohl dem, der in der Jugend etwas davon kennen lernt: das Leben findet ihn gerüstet.

Ohne einige Nötigung wird dies Ziel freilich nicht zu erreichen sein. Die Natur liebt Abwechslung, die Jugend vor allem neigt zu raschem Wechsel der Tätigkeit, sie läßt bald das eben mit Eifer Begonnene liegen, wenn ein andres den Blick auf sich zieht. Die Kultur dagegen fordert stetige Arbeit; die ganze Überlegenheit des Kulturmenschen über den Wilden beruht darauf. Der strenge

Arbeitsdienst gibt unserem Leben immer mehr den Charakter. Soll die Erziehung für das Leben ausstatten, so wird daher etwas von Arbeitsgewöhnung, schon in früher Jugend gewonnen, zu dem Wertvollsten gehören, das sie mitzugeben imstande ist. Das wird nicht ohne Überwindung starker Naturtriebe geschehen. Und so sollte man sich nicht daran stoßen, wenn der Jugend diese auch durch die Schule zugemutet wird, wenn von dem Unruhigen hier Seßhaftigkeit, von dem Flatterhaften Beharrlichkeit, von dem Trägen Anstrengung gefordert wird. Es ist törichte Weichlichkeit, die ihn hierum bejammert, die die Jugend vor aller Arbeit bewahren und sie lediglich ihrem Spieltrieb, auch beim Lernen, überlassen möchte. Es hieße sie ganz unvorbereitet ins Leben hinausstoßen.

Es gibt vielleicht keinen Punkt, an dem die Erziehung und die Erziehungstheorie der Gegenwart sich auf gefährlicherer Bahn bewegt, als diesen. An die Stelle des bewußten Willens zur Abhärtung ist vielfach eine schlaffe Nachgiebigkeit gegen die natürliche Trägheit, eine ängstliche Besorgtheit vor der Überanstrengung der Jugend getreten. Unter dem Titel der „Überbürdung" spielt sie in der heutigen Schulliteratur eine große Rolle. Schon das Kind glaubt man vor einem Zuviel an Bewegung, vor einer Überanstrengung im Spiel behüten zu müssen: lauf nicht so schnell, du erhitzest dich; nimm dich in acht, du überhebst dich; wart, ich helfe dir. Dann kommt die Schule; hier verlangt die öffentliche Meinung, unterstützt von Ärzten, hygienischen Kongressen, pädagogischen Überbürdungsanwalten und allgemeinen Erziehertagen, seit einem Menschenalter mit Ungestüm die Herabsetzung der Forderungen, die Minderung der häuslichen Arbeiten, die Erleichterung oder Abschaffung der Prüfungen. Hatten die Beschwerden über eine Stunden- und Arbeitsüberlastung ein Recht in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts, wo ein Minister (es war Altenstein) auf die Eingabe eines Provinzialschulkollegiums wegen Überlastung der Schüler den Marginalbescheid schrieb: er finde 11 Stunden tägliche Arbeit, 6 Schulstunden und 5 Stunden Hausarbeit für die mittleren und oberen Klassen höherer Schulen keineswegs zu viel, so ist hier längst der Umschwung eingetreten. Jetzt wird von oben den Lehrern beständig eingeprägt, den Schülern die Arbeit zu erleichtern

durch verbesserte Methoden, durch Hilfen aller Art, durch Herab setzung der Forderungen. Von den Lehrern werden fortwährend Ermüdungsversuche angestellt oder Aufnahmen über die notwendig Zeit zur Erledigung der häuslichen Arbeiten gemacht. Und von den Pädagogen der Presse, der Literatur, der Broschüren wird de Schülern ohne Unterlaß zugeredet, daß sie überbürdet seien, daß si ein Recht hätten und daß es ihre Pflicht sei, im Interesse de Selbsterhaltung passiven Widerstand zu leisten, durch Unaufmerk samkeit das Gehirn zu entlasten; die Lehrer werden ihnen als grau same und unbarmherzige Treiber dargestellt, die sich freuen, da Joch schwer zu machen, so schwer, daß der arme Junge endlic zusammenbricht und ins Wasser geht. Und den Eltern wird in Gewissen geredet, sich der Gesundheit der künftigen Generatio anzunehmen und die Tyrannei der Schule zu brechen.

Kein Wunder, daß Erschlaffung, Willenlosigkeit, Neurasthen und wie die Zeitkrankheiten alle heißen, durch das Zusammenwirke all dieser Ursachen unter der Jugend im Zunehmen sind. Wie soll die Jugend sich nicht bemitleidenswert fühlen, wenn sie so von alle Seiten bemitleidet wird? Wie sollte sie nicht zur Jämmerlichke herabsinken, wenn niemand mehr ihre Kraft herauszufordern si getraut? Der Mensch wird das, wofür er gehalten wird; das gi doppelt von der Jugend: hält man sie für schwach und krank, fi überbürdet und arbeitsunfähig, so wird sie es wirklich. Und bal macht sie sich auch eine Theorie darauf: das Menschengeschlecht i überhaupt im Sinken; Dekadence ist die Signatur der Zeit. Erl lich belastet kommen wir schon zur Welt, ohne unsere Schuld un unseren Willen: warum setzten unsere Väter uns mit dieser Jamme natur in die Welt? Ibsen und Zola und dies ganze Heer d Dekadenceliteratur, all die blassen und blutleeren Jünglinge, d ihre Studien über den Menschen in den Nachtcafés der Großstäd gemacht haben, suggerieren ihnen die deprimierenden Gedanke nichtige Geschöpfe, Naturerzeugnisse ohne eigenen Willen, mit de Lastern vergangener Geschlechter beladen, — wozu sollen solche G sellen zwischen Himmel und Erde herumkriechen? Daß Irrenha und Selbstmord hier ihre Ernte halten, kann nicht überraschen.

Auf alle Weise ist es eine bessere Erziehungsmaxime: den Sto

der Jugend zu wecken, ihr Gedanken der Kraft, der Freiheit des Willens zuzuführen: es liegt an uns, was wir sein werden; ihr das Erbe der Väter groß zu machen, sie sich als erblich begnadet betrachten zu lehren, woraus das Gefühl der Verpflichtung erwächst, es den Vätern gleich zu tun, daß kräftige Geschlechter auch von uns einmal Rühmliches zu melden haben. Das Gefühl der eigenen Ohnmacht, der Erbärmlichkeit, der erblichen Belastung hat nie etwas Gutes gewirkt, weder als Erbsündenlehre in seiner religiösen Form, noch in der Gestalt der pessimistischen Jammerphilosophie von heute. Bene agere et laetari, Tüchtiges leisten und fröhlichen Sinnes sein, das ist die rechte Philosophie. Das Erste aber in diesem Wahlspruch Spinozas ist das: Tüchtiges leisten, das Zweite folgt dann von selbst. Hierfür aber vermag die Erziehung nicht wenig; vor allem wird sie an die rüstige Kraft und den Stolz der Jugend sich wenden: für den tüchtigen Menschen gibt's nichts, was ihm zu schwer wäre; wozu hätten wir denn einen Willen? Nec aspera terrent! das ist der rechte Wahlspruch der Jugend. Und auch für ein Wort Napoleons I. wird sie Verständnis haben: Unmöglich — ein dummes Wort! Und man sollte bedenken: das Leben ist gar nicht so zärtlich, daß es immer erst fragt: kannst du das auch? Sondern es sagt: leiste dies oder scher dich fort. Eine Erziehung fürs Leben, von der jetzt so viel die Rede ist, sollte also dies zuerst und zuletzt sich sagen: Kraft und Willensenergie, die vor keiner Schwierigkeit zurückweicht, das ist die erste große Ausstattung für das Leben. Und diese zu geben ist der einzige Weg: von klein auf an feste Zucht und strenge Arbeit gewöhnen. Wer nicht in seiner Jugend sich geschunden hat, wer nie mit Aufgaben, welche die letzte Kraft forderten, gerungen hat, der taugt gewiß nicht zum Leben:

Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.

Sechstes Kapitel

Die Wahrhaftigkeit

In systematischer Darstellung hätte die Wahrhaftigkeit ihren Ort unter den sozialen Tugenden; wir behandeln sie hier, weil ihr innerer Habitus dem der Tapferkeit nächstverwandt ist, und weil

es in der Erziehung zweckmäßig sein wird, sie unter diesem Gesichtspunkt vorzustellen. Wahrhaftigkeit ist ideelle Tapferkeit, ist die feste und tapfere Selbstbehauptung der moralischen Persönlichkeit.

Wahrhaftigkeit besteht nicht in der bloßen Enthaltsamkeit vom Lügen oder gar im Lügen, in einem gewissen Maßhalten in der Unwahrheit. Eine solche Wahrhaftigkeit sinkt bald zu einer Virtuosität herab, sich zwischen Wahrheit und Lüge durchzudrücken, ohne direkt zu lügen, durch Schweigen, durch Zweideutigkeit. Es ist das die Tugend, welche von den jesuitischen Probabilisten gelehrt wird, und welche die Jesuitenmoral in Verruf gebracht hat: eine Belehrung darüber, wie weit man im Umgang mit der Unwahrheit gehen darf, ohne sich einer Sünde im kirchlichen Sinne schuldig zu machen. Wahrhaftigkeit im vollen Sinne besteht darin, daß man sich zur Wahrheit bekennt, auch dann, wenn dies Bekenntnis unbequem wird, wenn es Gefahren und Nachteile nach sich zieht. Sich selber treu sein, mit Bekennermut einzutreten für das, was man für wahr und recht und gut hält, auch wenn Feindschaft und Verfolgung die Wirkung ist, das ist Wahrhaftigkeit. Und Lüge und Falschheit ist: sich verleugnen und verstecken, wo das offene Bekenntnis gefährlich wird.

Das alte Christentum hat in den Märtyrern Heroen dieser ideellen Tapferkeit hervorgebracht, es forderte das Bekenntnis auch angesichts des Todes. Schon die Annahme der rettenden Lüge eines andern, die bloße Annahme eines von einem Beamten ausgestellten falschen Zeugnisses über Teilnahme am staatlich gebotenen Opfer, wurde als Verleugnung des Glaubens angesehen und mit der Ausstoßung bestraft. Diese harte und strenge Auslegung der Pflicht der Wahrhaftigkeit ist jener anderen Praxis gewichen, seitdem die Kirche das Christentum weltförmig gemacht und mit Staat und Gesellschaft ausgesöhnt hat. Seitdem hat das Bekenntnis zum Christentum, d. h. zum Bekenntnis der Kirche, einen andern Charakter erhalten: es bedeutet nicht mehr Martyrium, sondern gefahrlose Unterwerfung unter die Macht und das Geltende. Das Märtyrertum ist auf die andre Seite übergegangen: nicht das Bekennen, sondern das Nichtbekennen brachte Gefahr, Verfolgung, Tod; das Bekennen dagegen, auch das Bekennen mit schlechtem theoreti-

schen Gewissen, das sacrificium intellectus, wurde mit Amt und Ehren gekrönt. Und daher kommt es, daß das kirchliche Wesen mit einer Sphäre von Unwahrhaftigkeit, von Anbequemung, von halber Heuchelei und Feigheit umgeben ist; daher die niederziehende Last von Mißtrauen, die am geistlichen Amt klebt. Übrigens kommt dasselbe auch in der politischen und in der sozialen Sphäre vor: wo immer organisierte Macht ist, fordert sie das Bekenntnis zu sich, begnügt sich aber auch mit dem Bekenntnis der Lippen: Fügsamkeit, Geltenlassen, Anbequemung, besser noch lautes Eintreten und Propagandamachen für die Sache der Macht ist unter dem Namen der „Korrektheit", der „guten Gesinnung" die erste Tugend des Angestellten. Die Welt ist überall dieselbe: sie fordert Unterwerfung; das Opfer der eigenen Einsicht ist für das Prosperieren überall vorteilhafter als Aufrichtigkeit oder gar schroffe Selbstbehauptung.

So hat die Welt die Tendenz, zur Unwahrhaftigkeit zu erziehen. Dabei bleibt: Unwahrheit ist das Verderben des inneren Menschen; Erniedrigung des Charakters und Verlust an Menschenwürde und Selbstachtung sind von ihr untrennbar. Und auch dabei bleibt es, daß ein Volk zu Ehren gebracht wird nicht durch die Fügsamen, die Korrekten, die Liebenswürdigen und Bequemen, sondern durch die Tapferen und Aufrechten, die Selbständigen und, wo es die Sache der Wahrheit fordert, Unnachgiebigen und Schroffen. Alles Große in der Welt ist geschaffen nicht von solchen, auf deren Leichenstein man schreiben konnte: laudabiliter se subjecit, er ordnete sich stets in löblicher Weise der Macht unter; sondern von solchen, die die Inschrift rechtfertigten: er bewies sich allezeit als einen tapferen und aufrechten, sich selber treuen Mann.

Bleibt so die tapfere Selbstbehauptung der moralischen Persönlichkeit wie die Tapferkeit überhaupt die erste und grundlegende Tugend des Mannes, so kann die Erziehung sich kein andres Ziel setzen, als aus Knaben solche Männer zu bilden. Freilich ist nicht zu verkennen, daß hier nun eine eigentümliche Antinomie entsteht. Schon in der Gestalt, daß die Mächte, welche die öffentliche Erziehung organisieren und beherrschen, der Staat oder die Kirche, stets bestrebt sein werden, die Schule in ihren Dienst, in den Dienst des von ihnen Anerkannten und Geltenden zu stellen. Die Kirche

fordert Erziehung in ihrem „Bekenntnis“, der Staat fordert Erziehung zum „Patriotismus“, was denn in Wirklichkeit leicht bedeutet: die Einbildung der Anschauungen, die den jederzeitigen Machthabern im Staat günstig und gefällig sind. Aber die Antinomie reicht tiefer: die Einführung in die geistig-sittliche Kultur der Gesamtheit ist die Aufgabe der Erziehung überhaupt; sie ist nicht ohne Ehrfurcht vor dem geschichtlichen Leben der Vergangenheit, nicht ohne gläubige Aneignung seines Gehalts, nicht ohne vertrauensvolle Hingabe an die großen führenden Persönlichkeiten möglich. Ehrfurcht, Unterordnung, Hingebung, das sind also die Voraussetzungen der Lösung der Aufgabe, und zwar bei Erziehern und Zöglingen. Wie verträgt sich dies mit der geforderten Selbstbehauptung der Persönlichkeit auch gegen das Geltende und Anerkannte, gegen die Autorität und Macht?

Daß hier ein Gegensatz der Ansprüche vorliegt, der zum Konflikt werden kann, ist nicht zu leugnen; irgend etwas von diesem Konflikt wird auch beinahe in jedem Leben einmal sich fühlbar machen. Ihn zu lösen ist eine der schwierigsten Aufgaben des persönlichen Lebens. Zum Gelingen der Lösung werden zwei Stücke am meisten beitragen: wenn bei dem Lehrer und dem Schüler der Freimut mit Bescheidenheit gepaart ist, und wenn den Oberen Achtung vor der Persönlichkeit und ein Bewußtsein der Fehlbarkeit menschlicher Autoritäten beiwohnt. Freimut mit Bescheidenheit: ein vorlautes, pochendes, rebellisches Wesen ist unerträglich für die Autorität und fordert harte Abwehr heraus. Übrigens ist die Verheißung der Fruchtbarkeit nicht den lärmenden und radaulustigen Elementen, sondern den stillen und aufrichtigen Geistern gegeben; Mangel an Selbstzucht und Bescheidenheit führt zu einem leeren Poltern, das bald als unnützes Getöse von der Geschichte übergangen wird. Auf der andern Seite: Achtung vor der Persönlichkeit und Selbstbescheidung. Die Oberen müssen gewiß sein, daß man durch Gebot und Zwang keine Überzeugungen begründen kann; sie bauen nicht das geistig-persönliche Leben, sondern sind geeignet, es zu zerstören; und ferner, daß eigene Überzeugungen, wenn sie echt sind, immer besser sind als von Mietlingen nachgesprochene fremde: jene sind verläßlich und dadurch achtbar, diese schwinden wie der Nebel vor der Sonne, sobald ein

Zandel im Besitz der Macht eintritt, weshalb sie von niemand ge-
chtet werden, am wenigsten von der hier scharfsichtigen, auch wohl
berscharfsichtigen Jugend.

Fragen wir nun: wie kann der Erzieher auf die Entwicklung
nes wahrhaften und aufrichtigen Charakters hinwirken?

Das Erste ist hier wie überall das Beispiel: Sei selbst ein
erader und wahrhafter Mensch, es ist der nächste Weg, deine Kinder
nd Zöglinge zur Wahrhaftigkeit zu ziehen. Wer selbst mit der
Bahrheit es nicht so gar genau nimmt, wer mit Täuschung und
chein, mit Betrug und Falschheit, mit Heuchelei und Schmeichelei
mgeht, der wird bald erfahren, wie seine Zöglinge seine Künste
m ablernen und sie auch gegen ihn selbst wenden. Wo sich die
ltern gegenseitig hintergehen und wohl die Kinder ins Geheimnis
iehen: das darf der Vater nicht wissen, das dürft ihr der Mutter
icht sagen; wo man sich die Kinder mit täuschender Ausrede vom
alse schafft, wo die Lehrer auf den Schein arbeiten und sich mit
llerlei Mitteln durchhelfen (die Kinder haben für dergleichen Dinge
ine ungemein feine Witterung), da werden sie es ebenso halten;
s wirkt wie eine Legitimation der Lüge und des Betrugs: machen
ie es so, so wird es uns nicht minder gestattet sein, im besonderen
n Verkehr mit ihnen: einen Betrüger darf man betrügen. Da-
egen einen wahrhaften und ehrlichen Mann belügen und betrügen,
as geht gegen das natürliche Billigkeitsgefühl: jedem nach seiner Art.

Das Zweite ist: dem Kinde mit Freundlichkeit und Ver-
rauen begegnen. Freundliches, wohlwollendes Vertrauen ist das
igentliche Spezifikum gegen die Lüge. Härte und Mißtrauen schaffen
en Nährboden für die Lüge. Härte erzeugt Furcht, und Furcht
ebiert die Lüge, die erste und allgemeinste Form der Lüge: die sich
ersteckende Angstlüge. Und das Mißtrauen wirkt als Rechtfertigung:
nan paßt mir auf, da gebietet die Selbsterhaltung das Versteckspielen.
Vertrauen, das schließt natürlich nicht aus, daß man die Augen
offen hält und die Dinge sieht, wie sie sind. Es gibt auch ein blindes
Vertrauen, ein Vertrauen, das nicht sehen will; das zieht natürlich
den Betrug groß: wer nicht sehen will, was ist, dem darf man vor-
machen, was er zu sehen wünscht. Dies blinde Vertrauen kommt
wohl meist aus dem Mangel an Mut, auch das Unerfreuliche zu

sehen. Die eitle, gegen sich und ihr Kind weichliche Mutter will die Unarten, die häßlichen Gewohnheiten ihres Lieblings nicht gewahr werden: alle Welt sieht sie, auch sie sieht sie halb, aber erschreckt und gekränkt wendet sie den Blick ab und redet sich ein: es ist gar nicht so. Sie will es sich nicht eingestehen, daß ihr Kind eitel, feig, grausam, verlogen ist. Und um es selbst nicht glauben zu müssen, redet sie auch dem Kinde vor: nicht wahr, Karlchen, das hast du nicht getan, wenigstens nicht mit Absicht getan. Und Karlchen sieht die Mutter verständnisvoll an: nein, das ist von selbst gekommen, oder Nachbars Lieschen wird's gewesen sein. Auch in der Schule kommt wohl ein ähnliches Heuchelspiel vor: der Direktor will von seinen Primanern nichts Übles sehen und hören. Halb in gutem Glauben, halb aus Furcht vor unangenehmen Auseinandersetzungen oder gar öffentlichem Skandal sagt er sich und andern: so etwas tun meine Primaner nicht. Es ist die Flucht vor der unangenehmen Wahrheit, die Feigheit, worin das blinde Vertrauen seine Wurzel hat. Also Vertrauen, aber ein Vertrauen mit offenen Augen und dem Mut, auch das Betrübende zu sehen und es ernst anzufassen. Beides zusammen läßt die Lüge nicht aufkommen: die offenen Augen lassen von vornherein den Versuch der Täuschung vor dem Verstand vergeblich erscheinen und die Gedanken gar nicht die Richtung einschlagen; Vertrauen und Wohlwollen aber machen das Hintergehen für das Gefühl unmöglich.

Wichtig ist dann ein Drittes: *das Ehrgefühl auf die Seite der Wahrhaftigkeit bringen*, oder eigentlich es hier erhalten. Denn ursprünglich ist es auf dieser Seite wirksam: Lüge ist schimpflich, eben weil sie der Feigheit verwandt ist. Durch falsche Behandlung kann es aber geschehen, daß die Lüge den Charakter des Ehrenrührigen verliert, ja etwas Heldenhaftes erhält. So vor allem in der gemeinsamen Erziehung. In der Klasse ist etwas verbrochen worden; der Lehrer verlangt, daß man den Schuldigen ihm angebe und der Strafe ausliefere. Er fragt: weißt du, wer es war? Er droht: ich werde euch alle bestrafen, ich werde die ganze Klasse nachsitzen lassen, bis ich den Täter herausbringe. Hier wird es schimpflich, die Wahrheit zu sagen, das geht gegen die Ehre: um sich zu salvieren, einen Kameraden ausliefern. Dagegen erscheint es als un-

bedenklich, durch eine Lüge den Täter zu decken und den Verdacht nach außerhalb abzulenken. Ja, die Rettung der Klasse aus der peinlichen Situation durch eine recht geschickt ausgedachte und recht keck vorgetragene Lüge wird als rühmliche Tat empfunden werden. Das Vorgehen war also falsch. Das einzig Mögliche in solchem Fall ist: ich fordere den, der es getan hat, auf, sich selber zu melden; ich erwarte von seiner Ehrenhaftigkeit, daß er für das, was er getan hat, selbst aufkommt und nicht seine Kameraden in falschen Verdacht und Ungelegenheiten bringt. Hilft das nichts, meldet sich der Täter nicht, so läßt sich nichts weiter machen. Es ist nun aber nicht eine Niederlage für den Lehrer, sondern für den feigen Burschen, der sich nicht traute vorzutreten und es vorzog auf Kosten andrer zu sündigen. Wiederholt sich die Sache, zeigt der der Strafe also Entgangene wohl gar seine Genugtuung über seine Festigkeit, dann wird leicht ein Umschlag der Stimmung eintreten. Es mag dann wohl geschehen, daß bei nächster Gelegenheit die Klasse die Auslieferung des Feiglings beschließt, namentlich dann, wenn es wirklich um ehrenrührige Dinge sich handelt. Erreicht der Lehrer dies, daß das Ehrgefühl der Gemeinschaft gegen die Lüge sich auflehnt, dann hat er gewonnenes Spiel, dann wird die Wahrhaftigkeit zu einem Ehrenpunkt auch des einzelnen. Steht die Sache umgekehrt, dann wird es für den einzelnen fast zur Unmöglichkeit, der Teilnahme an der Lüge sich zu erwehren; das korporative Ehrgefühl hat eine fast unwiderstehliche Gewalt. Steht der Lehrer mit der Klasse überhaupt auf Kriegsfuß, dann ist er verloren: im Krieg ist Lüge nicht Lüge, sondern Kriegslist, und diese ist erlaubt im großen wie im kleinen Krieg. Vor allem ist sie dem Schwächeren erlaubt, er muß durch List die Stärke ersetzen, man denke an Odysseus, den listenreichen, in der Höhle des Zyklopen.

Nicht ohne Wichtigkeit für die Gewinnung des Ehrgefühls und die Leitung des Gewissens ist an diesem schwierigen Punkt die Belehrung. Sie wird sich vor allem auch die Unterscheidung der Fälle angelegen sein lassen. Es wirkt verwirrend, daß unter dem Namen der Lüge sehr verschiedene und verschieden zu beurteilende Fälle der absichtlichen Täuschung zusammengefaßt sind, von der niederträchtigsten Verleumdung bis zur harmlosen Scherzlüge und

der sich selbst für andre aufopfernden Täuschung, die bei dem unbefangenen Urteil Anerkennung und Bewunderung gewinnt. Man kann die Klasse selbst die Fälle finden lassen. Folgende Arten werden sich leicht einstellen und ordnen lassen:

Die Bosheitslüge. Sie wird aus bloßer Freude an dem Unheil, das sie anrichtet, z. B. an der Verhetzung von Freunden, geübt. Die Verleumdung ist nächstverwandt; sie sucht den Schaden des andern auch ohne eigenen Vorteil. Ihre Wurzel ist meist der Neid: man kann es nicht ertragen, daß ein andrer überlegen ist oder vorgezogen wird; um ihn herunterzuziehen, erfindet man allerlei Widriges und Nachteiliges über ihn. Die Sache beginnt übrigens mit kleinen Dingen, die noch sehr unschuldig aussehen, z. B. mit der Erfindung und dem Weitertragen des üblichen Klatsches; man will nicht gerade schaden, aber man freut sich doch, das minder Vorteilhafte, das, was den andern von der lächerlichen Seite zeigt oder im Ansehen herabsetzt, von ihm zu sagen. Zwischen Klatsch und Verleumdung gibt es keine Grenze; es ist nicht unwichtig, dies zum Bewußtsein zu bringen, vor allem auch dem schwächeren Geschlecht, das dem Klatsch gegenüber weniger widerstandsfähig zu sein pflegt. Die Erkenntnis der Verwandtschaft oder der begrifflichen Gleichheit mag das Gewissen schärfen.

Die selbstsüchtige Lüge. Sie geht darauf aus, durch Täuschung andrer Vorteile zu gewinnen oder Nachteile abzuwenden. Dahin gehört der Betrug, die Geschäftslüge, die Übervorteilung durch allerlei Listen und Künste, wie sie auch schon die Jugend übt. Auch die Schmeichelei und Heuchelei haben hier ihren Ort. Durch falsche Selbstdarstellung, durch Vortäuschung von allerlei Dingen, Liebe, Verehrung, Bewunderung, Demut, Frömmigkeit, Eifer, Fleiß, Sorgfalt, werden Vorteile, in dieser oder in jener Welt, erstrebt, und sei es nur die bessere Note im Klassenzeugnis. Der Typus des Strebers ist schon den Kindern wohlbekannt. Die Wurzel dieser Form der Lüge ist die Begehrlichkeit, die nicht den Willen zu rechtschaffener Anstrengung treibt, sondern auf Schleichwegen das Ziel bequemer zu erreichen denkt: Trägheit und Schwäche pflegt darauf zu fallen. Handelt es sich um die Abwendung von Nachteilen, Unannehmlichkeiten, so kommen wir auf die der Jugend

nur allzu wohl bekannte Form der Angstlüge. Man sucht sich aus einer Verlegenheit, einer unangenehmen Situation durch täuschende Worte herauszureden, vor einer drohenden Strafe durch Leugnung, durch Ablenkung des Verdachts, durch falsche Anschuldigung andrer zu retten. Die Furcht ist die Wurzel dieser Form; ihr haftet der Vorwurf der Feigheit im besonderen an. Mit der Angstlüge, das wollen wir nicht vergessen, steht in engster Beziehung die sogenannte Notlüge, oder eigentlich: die Angstlüge pflegt von dem, der sie gebraucht, als Notlüge, als eine von der gegenwärtigen Not erzwungene Täuschung, bezeichnet zu werden, um sie als unvermeidlich hinzustellen und dadurch zu entschuldigen. Als wirkliche Notlüge wäre dagegen die Täuschung zu bezeichnen, die als das einzig mögliche Mittel zur Abwendung eines unverschuldeten großen Übels von andern oder sich selber gebraucht wird; sie entspricht dem „Notrecht" des Strafrechts, das an sich strafbare Handlungen straflos macht, sofern sie als einziges Mittel zur Abwendung einer dringenden Gefahr oder eines großen Schadens für sich oder andre begangen werden.

Die prahlerische Lüge. Ihre Absicht ist Aufsehen zu erregen und sich ein Ansehen zu geben. Sie beginnt mit kleinen Steigerungen und Ausschmückungen des Wirklichen, besonders eigener Erlebnisse, mit Wahrheit und Dichtung, um bei der eigentlichen Aufschneiderei des Renommisten zu endigen. Die Eitelkeit, die Sucht zu glänzen ist die Wurzel dieser Form. Übrigens spielt vielfach auch eine gewisse geistige Schwäche hinein: die Unfähigkeit, das Wirkliche und das von der Phantasie Vorgespiegelte zu unterscheiden. Sie findet sich im Kindesalter häufig, weicht dann in der Regel der erwachenden Reflexion und Kritik, erhält sich aber in einzelnen Individuen durchs ganze Leben, ja, wächst sich wohl zu einer wirklichen Krankheit aus, die sich beim weiblichen Geschlecht nicht ganz selten findet: einer pathologischen Gedächtnisschwäche, die völlig unfähig ist, Vorgestelltes und Wirkliches, Eingebildetes und Erlebtes zu unterscheiden.

Die Scherzlüge. Sie kommt im geselligen Spiel vor, als harmloses Anführen und Irreführen dem Spaß und der Unterhaltung dienend. Neckerei und Fopperei gehören dahin. Das Spiel

und die Geselligkeit führen sie notwendig mit sich, kein Spiel ohne Täuschung des Gegenspielers über die eigene Absicht und die Lage. Handelt es sich hier um völlig harmlosen Scherz, in den der Gefoppte fröhlich einstimmt, so führt allerdings eine nicht abreißende Reihe durch neckenden Mutwillen zu kränkender Bloßstellung und Verhöhnung. Die Grenze wird durch die Empfindungen des Betroffenen gezogen; wo denn bemerkenswert ist, daß diese Grenze von verschiedenen Individuen sehr verschieden gezogen wird: nimmt der Empfindliche jeden Spaß über seine Person übel, so gibt es andrerseits Leute, denen es Bedürfnis ist, Gegenstand des Scherzes, ja selbst der anzüglichsten Aufschneidereien über ihre Person zu sein.

Die Kriegslist. Wo immer es Krieg gibt, da wird neben der Gewalt die List und Täuschung als Mittel der Überwindung des Feindes gebraucht. Und zwar auch von Leuten, die zu einer „Lüge“ sich nie entschließen würden: im Krieg beschwert die Täuschung so wenig das Gewissen als die Gewalt. Ist der Krieg selbst nur ein gerechter, dann sind die Mittel, die zum Sieg führen, auch gerechtfertigt, sofern es nicht solche sind, die eine Wiederherstellung des Friedens unmöglich machen. An den öffentlichen Krieg schließt sich der private: im Stand der Notwehr wird List und Gewalt gleichmäßig verwendet. Und nun ist bemerkenswert: je mehr sich das Verhältnis zwischen Personen dem Kriegszustand annähert, im Parteikampf, in der Konkurrenz, im Handel, desto mehr weicht Offenheit und Aufrichtigkeit aus ihrem Verkehr zurück, desto leichter wird Verschlossenheit, Bestehenlassen vorhandener Täuschung und auch Erregung falscher Vorstellungen geübt, desto leichter auch beurteilt. Was ist der Grund für diese Erscheinung?

Die selbstlose Lüge. Sie kommt vor allem in der Form vor, daß man durch Täuschung von einem andern Aufregung, Verdruß, Schaden, Gefahr, üble Nachrede, Strafe abzuwenden sucht, wohl gar um sie auf das eigene Haupt überzulenken; dann haben wir die Lüge, die man die heroische genannt hat. Sie ist der Jugend keineswegs fremd, enthusiastische Freundschaft disponiert dafür. Ebenso auch das korporative Ehrgefühl: sich selber einsetzen, um einen Kameraden oder die Gesamtheit zu entlasten. Im politischen Leben tritt sie als Parteilüge auf: die Ehre der Partei, der Nation

zu retten ist Verschweigen und Lügen ein vielgebrauchtes Mittel. Die Gerichte kennen sie in der Form des falschen Zeugnisses, des Meineids, um einen schuldigen Freund zu retten, die Ehre einer Frau nicht preiszugeben. Wie ist darüber zu urteilen? Wird die Lüge dadurch überhaupt gerechtfertigt, daß sie nicht zum Schaden des andern und zum eigenen Vorteil, sondern umgekehrt geübt wird? Es wird der Jugend nicht an Interesse fehlen, die Frage zu erörtern und eine Antwort zu suchen. Man mag ihr durch Fragen behilflich sein, der Sache auf den Grund zu kommen. Wir können von den positiven, wir können auch einmal von den negativen Instanzen ausgehen, den Fällen, wo zwar absichtliche Irreführung stattfindet, aber die Verurteilung als Lüge ausbleibt. Warum wird eine Scherzlüge, z. B. das in den April Schicken, allgemein für harmlos genommen? Nun, offenbar, weil sie schlechterdings keinen Schaden anrichtet. Sie erregt zwar eine augenblickliche Täuschung, aber diese löst sich sogleich in ein allgemeines fröhliches Gelächter auf: es findet nicht dauernde Täuschung, keine Veränderung in dem Verhältnis der Personen statt; das alte Vertrauensverhältnis bleibt bestehen, wie es war. Und die Kriegslist? Sie bringt Täuschung hervor, sie bringt den Gegner zu Schaden. Und doch wird sie ohne inneren Vorwurf auch von dem tapfersten und geradesten General geübt, der es als den abscheulichsten und unerträglichsten Vorwurf empfände, wenn man ihn einen Lügner hieße. Warum? Ja, auch sie bringt keine Veränderung in dem Verhältnis der Beteiligten hervor: sie zerstört kein Vertrauen, weil keins vorhanden war: der Feind steht dem Feinde in Absicht auf den Krieg mit absolutem Mißtrauen gegenüber, kann also nicht eigentlich getäuscht, d. h. um Vertrauen gebracht, sondern nur in die Irre geführt werden, auf welche Absicht er durchaus gefaßt ist.

Ist es also etwa dies, was die Lüge verwerflich und schändlich macht: daß sie ein vorhandenes Vertrauensverhältnis stört oder zerstört? Daß sie Mißtrauen zuwege bringt, wo Vertrauen notwendig ist? Daß sie Gemeinschaft und gemeinsames Wirken, so viel an ihr ist, aufhebt und unmöglich macht?

Wir prüfen die Hypothese an den andern Fällen. Die Bosheitslüge, die Verleumdung, die Angstlüge, der Betrug, welches ist

die in ihrer Natur liegende Wirkung? Nun, offenbar: sie zerstören überall Vertrauensverhältnisse, allgemeinmenschliche oder besondere. Bei der eigentlichen Bosheitslüge ist dies die eigentliche Absicht; darum ist sie die abscheulichste Form der Lüge. Wie steht es mit der Angstlüge? der in tausend Gestalten immer wiederkehrenden Schullüge? Sie scheint dem Schüler harmlos: sie schadet dem Lehrer ja nicht, und mir hilft sie durch. Schadet sie wirklich nicht? Zerfrißt sie nicht Vertrauen? das Vertrauen zwischen dem einzelnen und dem Lehrer, dem Lehrer und der Klasse? Ein einzelner Fall mag unentdeckt bleiben. Aber bleibt er allein? wird er nicht zur Wiederholung anlocken? wird er nicht andre auf denselben Weg weisen? So bildet sich ein Schmuggelsystem, und das kann ja nicht unentdeckt bleiben. Und es kann nicht umhin, seine Wirkung zu üben: Mißtrauen hervorzurufen, Überwachungsmaßregeln notwendig zu machen, und so den offenen und harmlosen Verkehr zwischen Lehrer und Schülern zu unterbinden. Was ist aber ein Unterricht, wo nicht Offenheit und Vertrauen herrscht? Und für dich, den einzelnen, hätte die Lüge, auch wenn sie ganz unsichtbar bliebe und gar keine Wirkung auf andre übte, nicht doch eine Wirkung? Mindert sie nicht deine Vertrauenswürdigkeit, auch wenn sie in diesem Falle kein Vertrauen zerstört? Mindert sie nicht deine Widerstandskraft gegen die Feigheits- und Versteckslügen? Macht sie dich nicht zum Lügner, diese eine Lüge? Du willst es nicht wiedertun. Tu es diesmal nicht; das beste, was du tun kannst, es nicht wiederzutun. Wie kannst du zu dir selber Vertrauen haben, wenn du das Vertrauen andrer täuschest?

Und wie steht es nun mit der selbstlosen Lüge? Gewiß, es dient ihr zur Entlastung, daß sie nicht, wie der Betrug, mit dem Erwerb von unrechtem Gut, oder, wie die Angstlüge in der Regel, mit der Belastung andrer verbunden ist. Ist sie damit schon gerechtfertigt? Ist der Meineid, womit ich einen guten Freund herausschwöre, kein Meineid? Greift er nicht einem höchst notwendigen, für das Bestehen der bürgerlichen Gesellschaft unentbehrlichen Vertrauensverhältnis, dem zwischen dem Richter und dem vereidigten Zeugen, an die Wurzel? Bringt er nicht, sofern er ein Verbrechen vor der Entdeckung und Strafe schützt, soviel an ihm ist, Mißtrauen in den

lgemeinen Frieden hervor? Und so die Parteilüge, vergiftet sie
cht das öffentliche Leben? Und nun die rettende Lüge, die auf
gene Kosten einen Schulkameraden frei macht, die die Klasse heraus-
ißt? Hat sie keine Wirkungen? Läßt sie nicht den Geretteten tiefer
seiner Schwäche und Feigheit sinken? Mindert sie nicht not-
endig seinen Mut und sein Vertrauen zu sich selber? Wäre es
cht doch besser, für ihn besser, wenn er hervorträte und die Lüge
rreißend sagte: nein, ich bin es gewesen, ich kann es nicht ansehen,
ß jener gestraft wird? Und wäre es nicht also besser, wenn der
etter von vornherein ihm nahelegte: sei tapfer und nimm auf dich,
as du getan hast? Und steht es nicht mit der Klasse ebenso?
erliert sie nicht an Ehre und Scham, wenn sie sich herauslügen
ßt? Gewiß, anzeigen mag unmöglich sein. Aber besser als für
e Gemeinschaft lügen wird es doch sein, den Geist der Ehre und
ahrhaftigkeit in ihr aufrufen und stärken. Also nicht lügen, auch
cht um andre herauszulügen.

Der Erzieher aber wird, wenn er in die Lage kommt, über einen
lchen Fall zu urteilen, den rettenden Lügner nicht als Lügner oder
r als Feind behandeln, sondern etwa sagen: ich verkenne nicht
e gute Meinung und nicht die Tapferkeit, die sich für andre der
efahr aussetzt. Dennoch kann ich die Sache nicht nach jeder Seite
lligen, weil sie die eben bezeichnete Gefahr und Erniedrigung über
e Klasse bringt. Doch will ich von einer Strafe in diesem Fall
sehen, in der Hoffnung, daß die gereiftere Einsicht ausreicht, uns
r ähnlichen Entgleisungen in der Folge zu bewahren.

Als nächstverwandt mit der Wahrhaftigkeit mag hier die Treue
nannt sein. Die Treue gegen andre hat die Treue gegen sich
bst zur Voraussetzung: Beständigkeit in den Urteilen und Nei-
ngen, in der Wahl und den Entschlüssen. Untreue hat ihre
urzel in der Wandelbarkeit und Unstetigkeit der Neigungen und
den Schwankungen eines selbstsüchtigen Willens, der den wechseln-
n Aussichten auf Vorteil zuliebe seine Wahl und Stellung zu
ingen und Personen ändert. Den Abfall von dem, dem er bisher
hing, zu rechtfertigen, findet dann der Verstand im Dienst des
illens immer Gründe.

Im Jugendalter hat die Treue vor allem die Form der stetigen

Anhänglichkeit und des beständigen Glaubens an Personen: Treue gegen Eltern, Lehrer, Freunde, Kameraden. Die Untreue wird vor allem in der Gestalt vorkommen, daß man sich durch Furcht vor fremdem Urteil von seinem eigenen Urteil abwendig machen läßt. Über einen Kameraden, mit dem man befreundet war, wird geringschätzig gesprochen, er sei ein Schleicher und Streber: man hat nicht den Mut, für ihn einzutreten, man rückt von ihm ab und läßt ihn fallen. Von einem Lehrer wird verächtlich geredet, er sei unwissend, ungerecht, unehrlich, feig: man läßt sich abwendig machen und stimmt aus Scheu vor einer mißachtenden Miene mit ein in das Urteil, das man innerlich für unwahr hält. Dann kann man nicht mehr zurück und versucht schließlich sich selber glauben zu machen, es sei so, wie man aus Leichtsinn und Menschenfurcht einmal gesagt hat. Die Verleugnung derer, die man im Grunde achtet und liebt, aus niederträchtiger Anbequemung und Feigheit, das ist der Typus der Untreue.

Auch hier ist die Ehrliebe das stärkste Gegenmotiv. Wo das Ehrgefühl stark entwickelt ist, wo es noch in einem stolzen und trotzigen Temperament einen natürlichen Untergrund hat, da wird die Untreue nicht leicht Eingang finden. Es erscheint verächtlich, dem Urteil oder der Rede andrer, die vielleicht nichts als ein müßiges Geschwätz ist, sich selbst und sein Urteil unterzuordnen; der Lästerung gegenüber zu schweigen wäre schimpfliche Selbsterniedrigung; Tapferkeit und Treue gebieten gleichermaßen, der Verleumdung sich entgegenzustellen und ihr den Kopf zu zertreten. Es ist eins der zuverlässigsten Zeichen eines tüchtigen Charakters, daß er der üblen Nachrede entgegentritt und sich nicht scheut, sich selbst ihr auszusetzen, um das, was er für wahr und recht und gut hält, gegen sie in Schutz zu nehmen.

Indem man seine Zöglinge so denken lehrt, wird man sie zugleich gegen jene Zeitkrankheit fest machen, die man Antiheuchelei nennen könnte: die Scheu sich zum Glauben an das Gute in jeder Gestalt, zum Glauben an Menschen, zum Glauben an eine Vernunft in den Dingen, zum Glauben an Gott und sein Reich zu bekennen. Habt doch den Mut, mit eigenen Augen zu sehen, habt den Mut, der kecken Leugnung, der geistreichen Lästerung ins Gesicht zu sehen

nd zu widersprechen, wenn anders ihr anders fühlt. Laßt euch nicht on Paradoxien blenden, laßt euch nicht durch sophistische Künste weg-sonieren, von dessen Recht und Wahrheit ihr innerlich überzeugt id. Schämt euch vor euch selber, jedem Hauch des Lästerers zu eichen, wie ein Rohr, das der Wind hin und her weht. — Aber an wird uns für unmodern und rückständig, für Duckmäuser und treber ausschreien! — Also das ist das Furchtbare, wovor ihr ich entsetzt und flieht? Darum euch selbst und die Wahrheit ver-ugnen? O ihr Heldenseelen, an euch wird das Recht und die Zahrheit einmal eine Stütze haben!

Siebentes Kapitel

Die Besonnenheit

Wir bezeichneten mit diesem Namen die Widerstandsfähigkeit es vernünftig-sittlichen Selbst gegen die Lustreize aller Art. Ge-unden Sinn (σωφροσύνη) nannten die Griechen diese Tüchtigkeit des Charakters; wir können sie in ihrem Sinne erklären als die Fähig-eit, recht zu genießen und recht zu entbehren: schön und mit Maß u genießen und heiteren Gemüts zu entbehren. Das Gegenteil ist ie Zügellosigkeit im Genießen, die Maßlosigkeit im Wünschen und Begehren (ἀκολασία), der Untergang des gesunden Sinnes in der Sinnenlust (ἀσωτία).

Wie die Besonnenheit das Seitenstück zur Tapferkeit, so ist die Genußsucht das Seitenstück zur Feigheit; im Namen δειλία faßt die griechische Sprache beide in Eins: der Habitus des Weichlich-Feigen ist, daß er weder die Kraft hat dem Bedrohlichen und Schmerzlichen noch dem Lockenden und die Sinne Reizenden zu widerstehen. Und so ist er doppelt Knecht: Knecht der Sinnlichkeit, ihrer Scheu vor Kampf und Anstrengung und ihrem steten Ver-langen nach Erregung und Lust; Knecht zugleich der Außenwelt: jeder Zufall, der ihm begegnet, wirft ihn willenlos hin und her. Wer dagegen seine Sinnlichkeit beherrscht, ist ein freier Mann; herr-schend tritt er auch der Umgebung gegenüber, ihre Drohungen nicht fürchtend, ihre Lockungen nicht achtend.

Wie kann die Erziehung den Habitus der Besonnenheit, der Un-

abhängigkeit des vernünftigen Selbst von den Lustreizen begründen helfen? Ich nenne drei Stücke: die Sinnlichkeit durch frühe Gewöhnung disziplinieren; das Ehrgefühl als Gegenmotiv gegen die Genußsucht ins Spiel bringen; die aktiven Kräfte des Systems entwickeln und in Tätigkeit setzen und dadurch den passiven Genußtrieben den Boden entziehen.

Die Gewöhnung ist das Erste. Das Kind kommt als sinnlich-bedürftiges Wesen zur Welt; die Befriedigung seiner Bedürfnisse liegt in der Hand der Mutter. Sie hat es damit in der Hand, durch einfache und geregelte Befriedigung die Bedürfnisse und Begierden selbst zu regeln und in ihrer natürlichen Einfachheit zu erhalten. Sie kann es erreichen, daß sich die Bedürfnisse nur zu bestimmter Zeit und in bescheidener Form regen. Sie kann auch das Kind zu endloser, ungeregelter, launischer, heftiger Begehrlichkeit ziehen; sie kann es dahin bringen, daß das Kind zu jeder Zeit, bei Tag und Nacht, irgend ein Verlangen, ein heftiges Gelüsten nach Nahrung oder Leckerbissen, nach Unterhaltung und Spiel, nach Schmeichelei und Beschäftigung mit ihm fühlt. Das sehr einfache und der Zärtlichkeit naheliegende Mittel ist: überlaß dich ganz deinen zärtlichen Instinkten, frage deinen Liebling beständig: was möchtest du jetzt haben? willst du dies lieber oder das andre? Man kann durch Fragen tausend Begierden suggerieren, auf die die Natur gar nicht verfallen wäre, ganz so wie man Schmerzen und Krankheiten, die gar nicht vorhanden sind, durch Suggestivfragen erzeugen kann.

Wir nennen das Verfahren unverständiger Zärtlichkeit: verwöhnen. Die Wirkung der Verwöhnung ist der Habitus einer immer regen, ewig wechselnden Begehrlichkeit: jederzeit gaukelt die Phantasie dem Verwöhnten lockende Bilder begehrenswerter Dinge vor, die das Gemüt mit brennendem Verlangen erfüllen. Die Wirkung dagegen der rechten Gewöhnung ist die ruhige anspruchslose Bescheidenheit, die das Gegenwärtige genießt und nach dem andern kein Verlangen spürt. Der Begehrliche ist zugleich der ewig Unzufriedene: er hat immer Grund zum Mißvergnügen; immer bleibt das Gute, das er hat, unter seiner Erwartung, immer empfindet er das Nichthaben des andern als bittere Kränkung: haben doch andre das andre, warum nicht ich? Und so kommt der Neid zur Unzufrieden-

und vergiftet vollends das Gemüt. Dagegen findet der Be-
idene und Anſpruchsloſe immer Grund zur Zufriedenheit; er ge-
t, was er hat, mit frohem und dankbarem Sinn und denkt
t des andern, das er nicht hat. Und auch eine wirkliche Ent-
rung nimmt er als unvermeidlich hin: man kann nicht alles
en, wie man es gerade möchte.

Auf welcher Seite das Lebensglück iſt, darüber wird niemand
Zweifel ſein; und alſo auch darüber nicht, welche Lebensaus-
tung die beſſere und wünſchenswertere iſt: die Gewöhnung vorlieb-
ehmen mit dem Vorhandenen (ἀσπάζεσθαι τὰ συμβαίνοντα ſagen
Stoiker) iſt die Summe der Kunſt des Glücklichſeins und auch des
icklichmachens. Und ſo wäre alſo die Aufgabe der Erziehung ge-
en: der Entwicklung launiſcher und regelloſer Begehrlichkeit ent-
enzuwirken und zu beſcheidenem Vorliebnehmen zu gewöhnen. Der
fang kann nicht zu früh gemacht werden. Schon in der Wiege
innen die erſten Lektionen. Die natürlichen Bedürfniſſe des
des erhalten regelmäßig die angemeſſene Befriedigung; aber
ndloſes Schreien wird nicht beachtet. Iſt's bloßes Bedürfnis
Stimmübung oder der geſteigerten Lungentätigkeit, ſo iſt's ja
chädlich; iſt's der Verſuch, irgend welche Nachgiebigkeit zu er-
ngen, z. B. gegen ſein zur Unzeit ſich regendes Unterhaltungs-
ürfnis, ſo wäre Nachgiebigkeit durchaus vom Übel: ſie wirkte
Anleitung, ſich durch Geſchrei zum Herrn über ſeine Umgebung
machen. Das Kind lernt unglaublich früh und raſch, die Um-
ung zu kommandieren und zu tyranniſieren: da muß bei Tag
bei Nacht jemand bereit ſtehen, der es herumträgt, wenn es
ht ſpielen oder ſchlafen mag; entzieht ſich die Umgebung dieſer
licht, ſo gibt es mit allen Zeichen der Gekränktheit und Entrüſtung
erkennen, wie tief es ſo unerhörte Rückſichtsloſigkeit mißbillige.

Wird das Kind größer, lernt es ſprechen, ſo wird es alsbald
wöhnt, ſeine Wünſche in der Form der Bitte auszudrücken, nicht
der der Forderung. Die Bitte enthält die ſtillſchweigende Er-
rung, daß es keinen Rechtsanſpruch geltend mache und ſich alſo
ch beſcheiden wolle, wenn es diesmal ſein Ziel nicht erreiche.
ßt man es an die Form der Forderung ſich gewöhnen, ſo iſt das
ſtillſchweigende Erklärung, daß man kein Recht habe, ſie zu

verweigern. Und das Kind wird diese Konsequenz unfehlbar ziehen; wird einmal nicht nachgegeben, so wird es die Forderung ungestüme wiederholen und zuletzt mit Geschrei und Tränen durchzusetzen unter nehmen, was Worten nicht gelang. Es gilt also, von Anfang an dem Kinde deutlich zu machen: Bitten ist ein mögliches Mittel, die Erfüllung von Wünschen zu erreichen, Fordern ist keines und Pochen Plagen und Schreien noch weniger. Jedem Versuch in dieser Richtung mit ruhiger Festigkeit begegnen, wenn's nottut auch mit der Rute die erforderliche Belehrung geben, ist der Anfang päd agogischer Weisheit: man darf das Kind nie einen Augenblick dar über in Zweifel lassen, daß es nicht gebietender Herr sei, um seine selbst willen nicht und um des Kindes willen nicht.

Ein nicht unwichtiges Moment ist auch die rechte Sparsamkeit dem Kinde alles Notwendige geben, aber den Überfluß fernhalten in allen Dingen, in Genuß wie in Unterhaltung. Überfluß schafft Überdruß. Und Überdruß ist der Boden, in dem die wechselnden launischen Begierden wurzeln. Das übersättigte Kind verschmäht das tägliche Brot, das dem hungrigen herrlich mundet; es muß Leckerbissen haben, mit täglich schwankendem Geschmack, bis es keine mehr mag und nur noch den eklen Widerwillen des gegen alle Genüsse rebellierenden verdorbenen Magens spürt. So das mit Spielzeugen, mit Büchern und Bildern überfütterte Kind: es weiß bald vor der Qual der täglichen Wahl nicht aus und ein, während das knapp gehaltene glücklich mit dem wenigen ist.

Zu der mehr passiven Gewöhnung der ersten Jahre kommt im Fortschreiten die Anleitung zu freiwilliger Enthaltung. Man legt ihm nahe, einen Genuß, den es in der Hand hat, auf morgen aufzu heben; es kann nicht früh genug die ersten Lektionen in der großen Lebenskunst, heute des morgen zu denken, erhalten. Oder man führt die Gelegenheit herbei, zugunsten eines andern zu verzichten. Das freudige Bewußtsein, mit Freiheit über seine Güter zu verfügen, ist auch dem Kinde zugänglich; es braucht ja nicht gleich zu pharisäischen Selbstüberhebung auszuarten. In dieser Absicht wird es auch nicht unangemessen sein, dem heranwachsenden Knaben und Mädchen ein bescheidenes Taschengeld zu geben und damit die Möglichkeit, sich Wünsche zu befriedigen, und zugleich die Gelegenheit, im Verzicht sich

üben, in seine Hand zu legen. Übrigens ist es doch auch nicht ne Bedeutung, daß das Kind, wie man sagt, mit Geld umgehen nt, daß es lernt zur rechten Zeit und in der rechten Art ausgeben und zu behalten. Ohne einiges von dieser Kunst zu bezen, kommt niemand rechtschaffen durch das Leben. Auch Sparssen für Kinder werden in dieser Absicht Billigung verdienen; sie eten wenigstens ein heilsames Gegengewicht gegen die abscheulichen erführungskünste der Automaten. Die Angst überempfindlicher oralisten, daß die Kinder dadurch dem Geiz in die Hände geführt erden möchten, halte ich für ziemlich überflüssig: ein Übermaß von rwerbs- und Besitztrieb ist gegenwärtig von allen Fehlern bei der lasse der Bevölkerung am wenigsten zu fürchten. Genußsucht, eichtsinn und Mangel an Voraussicht sind ihr viel gefährlicher.

Wenn ich auch hier eine Ansicht über den gegenwärtigen Zustand er Erziehung und die Fehler, die ihr gefährlich sind, äußern darf, würde ich sagen: in den Künsten der Verwöhnung der Jugend at es unsere Zeit sehr weit gebracht, dagegen ist die Kunst der ntsagung und des rechten Versagens rar geworden. Es hängt it der Entwicklung des großstädtischen Lebens zusammen, das mehr nd mehr den Habitus der Lebensführung unseres Volkes bestimmt. ie Großstadt verwöhnt ihre Leute, nicht vielleicht in Hinsicht auf ie Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse: namentlich bietet sie n Raum und Freiheit der Bewegung und am Behagen des häuschen Daseins für die große Masse ihrer Bewohner, selbst bis in ie wohlhäbigen Mittelschichten hinein, nur ein bescheidenes Ausaß; dagegen verlockt sie zu allerlei künstlichen Genüssen: der Flitter es Daseins, die Künste der Unterhaltung und Zerstreuung, auch er Gaumengenüsse und des Sinnenkitzels umgeben alle Welt, reich nd arm, alt und jung. In den alten ländlich-bäuerlichen Verältnissen war Frugalität selbstverständlich, weil die Gelegenheit zur Prodigalität fehlte: man lebte im alten Geleise, wie es die Väter nd ihre Väter getan; das Angebot ungewöhnlicher Genüsse war elten, und wurde es dann auch einmal bis auf den Grund ausekostet, für die ganze Lebenshaltung fiel das nicht zu sehr ins Gewicht. Und vor allem: die Jugend hatte daran keinen Anteil. In der Großstadt wird durch das immer und überall gegenwärtige

Angebot die Begehrlichkeit und Genußsucht beständig gereizt; u aufhörlich hat man müßige und genießende Leute vor Augen: kei Wunder, daß der Sinn sich hierauf einstellt. Lernt man nicht si selbst versagen, wie sollte man lernen, den Kindern versagen, n nicht die Not selbst die Grenzen zieht? Und dazu kommt, daß d Kinder nicht wie auf dem Lande ihr eigenes Reich haben, Garte und Spielplatz, Wald und Feld: sie müssen mitgenommen werde mitgenommen zu allen Genüssen, die für die Erwachsenen berechn sind: Theater und Schaustellungen, Ausflüge und Biermusik. S wird die Verfrühung der Genüsse allgemein; die Jugend hat kei ihr eigenen Freuden, sie lebt das Leben der Erwachsenen mit. Di Folge aber der verfrühten Genüsse ist zugleich die Verarmung de Daseins und das Wachstum der Begehrlichkeit: was dem Leben alter nicht angemessen ist, gibt der Gegenwart keine wahre Freud aber es verdirbt die Freude für die Zukunft, und das verdorrt Gemüt, dem alle Dinge „abgeklappert" sind, sucht nun mit u fruchtbarer Begehrlichkeit nach neuen und stärkeren Reizen.

In den wohlhabenderen Kreisen aber, so will mir vorkomme werden die Kinder vor allem in einer Richtung von klein auf ve wöhnt, nämlich in Hinsicht auf ihre Ansprüche an Unterhaltun und Beachtung. Beständig muß jemand um sie sein, auf sie achte ihnen etwas vormachen, sie unterhalten. Das Kindermädchen i dem Baby nach seiner Willkür zur Verfügung; mag es nicht meh liegen, so muß es auf den Arm genommen und umhergetrage werden, mag es nicht mehr spielen, so muß ihm etwas vorgemach werden, um seine Langeweile und sein Geschrei zu beschwichtigen Ich dächte, es wäre besser, es schreien zu lassen, so lange ihm gu dünkt; es wird es bald über haben, wenn es keinen andern Grun hat als Mangel an Unterhaltung. Und dann gebe man ihm ei Spielzeug, es muß doch einmal lernen mit sich selber fertig werden Hat es diese Kunst gelernt, dann wird es eine Gunst darin sehen wenn jemand sich mit ihm beschäftigt, und mit dankbarer Freud empfinden, was es sonst als schuldige Leistung ohne Dank und Freude hinnimmt. Und für die Folge ist es ein nicht kleines Stück glück-licher Lebensausstattung, mit sich selber umgehen zu können und andrer nicht zu bedürfen. Hat das Kind es nicht gelernt, sich

selbst zu beschäftigen und ohne Zeugen auszukommen, so wird es bald die Plage seiner Umgebung: es muß mindestens Zeugen haben, die seiner Beschäftigung oder seinem Spiel zusehen und es bewundern; und so muß es, wenn es spricht, aufhorchende Hörer haben, sonst ist es gekränkt. Man kann es oft beobachten, wie Kinder verdrießlich und gleichsam beleidigt sind, wenn Fremde anwesend sind, die ihnen selbst nicht die gebührende Aufmerksamkeit widmen und die gewohnte der Hausgenossen entziehen. Mit allen Zeichen von Ungeduld geben sie den Wunsch zu erkennen: der Fremde soll gehen, er stört, ich habe hier das Recht allein beobachtet zu werden.

Das Zweite war: *den Ehrtrieb als Gegenmotiv gegen Genußsucht und Unmäßigkeit ins Spiel bringen.* In Wirklichkeit finden wir ihn nicht selten auf der falschen Seite wirksam, auf seiten der Unmäßigkeit, der Ausschweifung, des törichten Aufwandes, namentlich in den kritischen Jahren, die zwischen dem Knaben- und dem Mannesalter liegen. Eigentlich ist das eine Verkehrung des natürlichen Verhältnisses. Von Natur ist nicht das Genießen ehrenvoll, es mehrt nicht Würde und Wert der Person, sondern vielmehr das Entbehrenkönnen, die Abhärtung gegen die Anforderungen der Sinnlichkeit: seine Begierden in der Gewalt haben, das ist eine stolze Sache, deren Verwandtschaft mit der Tapferkeit auch der Knabe empfindet. Auch er fühlt die Wahrheit des Wortes: „Genießen macht gemein", das kann jeder; aber entbehren, ohne sich dadurch niederdrücken zu lassen, sich versagen, ohne davon viel Aufhebens zu machen, das kann nicht jeder, das setzt Kräfte des Willens voraus, die nur in einer tapferen, herrscherlichen Seele wohnen. Diese natürliche Empfindung wird der Erzieher auf alle Weise ermuntern, unterstützen, zur Klarheit über sich selbst führen, um sie gegen verkehrende Momente widerstandskräftig zu machen.

Zwei Ursachen sind es hauptsächlich, die jene Verkehrung herbeiführen. Die erste ist: genießen, vertun, draufgehenlassen erscheint als ein Anzeichen von Reichtum, sich einschränken als ein Anzeichen von Armut oder Dürftigkeit. Schon im Knabenalter spielt dies Moment eine Rolle; der Junge ist stolz auf den Besitz des Vaters und liebt es, dies zur Schau zu tragen: bei uns kommt's darauf

nicht an, wir können's und haben's dazu. Und die Eltern begünstig das Protzentum: Unsere Tochter soll sich durch Aufwand und Sta hervortun, es soll von uns nicht heißen, daß wir nicht auch könnte was diese oder jene sich leisten. Und man leitet sie beizeiten a sich als etwas Besseres anzusehen als diejenigen, die das nicht prästier können. Und diese akzeptieren das Urteil, indem sie sich schäm zurückzustehen und versuchen, so gut es geht, mitzutun oder wenigste den Schein zu wahren. Alle Welt weiß, wie dieses Streben, mi zutun und den Schein aufrechtzuerhalten, durch alle Klassen u alle Lebensalter geht. Der demonstrative Aufwand, der Aufwan der nicht für die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, nicht f den eigenen Genuß, sondern lediglich deshalb gemacht wird, u nicht im Aufwand hinter andern zurückzubleiben, liegt als e schwerer Druck auf zahlreichen Familien: man muß für Geselligke für Reisen, für Luxusartikel, für Eitelkeitsflitter, für die „Erziehun der Kinder aufwenden, was andre aufwenden, und sollte m darüber Mangel am Notwendigsten leiden.

Die andere Ursache ist, daß gewisse Formen des Genießens einem bestimmten Lebensalter Renommierwert erhalten: sie gelt als Zeichen des Erwachsenseins. So Rauchen und Trinken: d eben der Rute Entwachsene trägt dadurch seine männliche Wür zur Schau. Und daß eine gewisse Überwindung der sinnlich Natur, die sich zunächst gegen diese Zumutungen zu sträuben pfleg notwendig ist, dient, die Täuschung vollkommen zu machen: es sie wirklich stolz und männlich aus, und man schämt sich aufrichtig nic mitzutun und sich damit dem Verdachte des Nichtkönnens oder Nich dürfens auszusetzen. Und die Sache geht weiter, auch sogenann „galante Abenteuer", erlebte oder auch nur erfundene, dienen d renommistischen Aufzeigung.

An diesem Punkt wird der Moralunterricht nicht unwichtige Au gaben haben. Er wird falsche Vorstellungen zerstören, die Din in ihrem wahren Licht zeigen und dadurch den Willen ihnen gege über in Freiheit setzen. Natürlich wird auch hier der rechte W nicht in erster Linie die Moralpredigt, sondern die gemeinsame Übe legung und Untersuchung sein. Um mit dem letzten zu beginne so mag man einmal die Frage zur Diskussion stellen: Welches sin

die Eigenschaften, die wir mit dem Namen des männlichen Wesens bezeichnen? Die Schüler werden manches zusammentragen: Tapferkeit wird an erster Stelle stehen, Wahrhaftigkeit wird bald folgen, Selbständigkeit des Urteils und des Charakters, ritterliches Benehmen gegen die Schwächeren, stolze Aufrichtigkeit gegen die Mächtigen usw. Wir werden die Dinge ein wenig zu entwickeln durch Fragen Gelegenheit geben: wie zeigt sich Ritterlichkeit? oder männlicher Stolz? Und dann werden wir, wie zufällig, die Frage hineinwerfen: wie steht's mit dem Rauchen? dem Branntwein? Gehören sie auch zu den Dingen, wodurch man seine Männlichkeit beweisen kann? Nein? Aber wie kommt es denn, daß so viele es meinen? Mir begegnete gestern auf der Straße einer von euren früheren Mitschülern, die zu Ostern abgegangen sind; etwas angetrunken, die Zigarre im Mund, sah er mich stolz an und ging ohne zu grüßen vorüber. Der meinte doch offenbar dadurch ein männliches Wesen an den Tag zu legen: er wollte zeigen: du hast mir nichts mehr zu sagen, vor dir fürchte ich mich lange nicht mehr. War nun das nicht Tapferkeit? Oder seid ihr der Meinung, daß er sich hierin geirrt hat? Ihr meint, es sei bloß Grobheit, einem Mann, der einem nichts tun kann und nichts tun will, widerwärtig zu begegnen? Nun, wenn ihr so denkt, vortrefflich. Und dann werdet ihr am Ende auch denken, mit der Selbständigkeit unseres stolzen Freundes sei es nicht so weit her: im Grunde habe er sich seine erste Zigarre und seinen ersten Rausch bloß aufnötigen lassen durch die Angst, von „fortgeschrittenen" Kameraden ausgelacht oder über die Achsel angesehen zu werden. Also er hat sich bloß geschämt, nicht schamlos zu sein? Das wäre dann freilich nicht gerade ein Zeichen männlichen Wesens.

Und ein andermal werden wir die Frage zur Diskussion stellen: wie ist über den demonstrativen Aufwand zu urteilen, namentlich da, wo er mit Entbehrungen am Notwendigen erkauft wird? Vielleicht finden unsere Schüler selbst: es zeige eine schwächliche und unter Umständen schmähliche Abhängigkeit von fremder Meinung; es sei gemeiner Herdentrieb, auch mitzutun, um auch mitgerechnet zu werden. Ein stolzer und unabhängiger Mann werde sich nie dazu bequemen etwas zu tun, bloß um den „Schein zu wahren";

laß die Leute reden, werde er sagen, ich tue, was ich für vernünfti und meiner Lage gemäß ansehe. Und nun, nachdem sie dies selbs gefunden, würde man ihnen einige Sprüche aus dem Handbüchlei des Epiktet vorlesen, der ganz zu dieser selben Ansicht gekomme sei: die falschen Meinungen, vor allem aber die Furcht vor fremde Meinungen müsse abtun, wer als freier Mann leben wolle. Un von Sokrates würde man ihnen erzählen, wie er in fröhlicher Armu gelebt habe und stolz darauf gewesen sei, all die Dinge, die di Meinung für unentbehrlich halte, entbehren zu können. Und auc an den Propheten von Nazareth würde man erinnern: er hatte nicht da er sein Haupt hinlegte, und war doch die unabhängigste, stolzeste höchste Gestalt der Geschichte. Also: werdet nicht der Menschen Knechte, indem ihr ihre Meinungen zum Maß eurer Lebensführung und Selbstschätzung macht. Übrigens könnte man vielleicht noc weiter fragen: wie steht's denn, gewinnen diejenigen, die um di Meinung der andern sich mit solcher Aufopferung bewerben, da sie lieber hungern als die „Wahrung des Scheins“ preisgeben, gewinnen sie wirklich die Achtung ihrer Umgebung? Vermutlich würde uns einer sagen: nein, durchaus nicht, sondern ich hörte schon, wie man hinter seinem Rücken von dem und jenem spottend sagte: möchte wohl und kann nicht. Während man den, der den Mut hat, nicht scheinen zu wollen, sondern sich seinen Verhältnissen entsprechend einrichtet, im Grunde respektiert, wenn auch einmal ein dummer Fant die Nase rümpft. Also, doppelt ein Tor ist, wer seine wahren Interessen der „Meinung“ zulieb preisgibt und doch selbst nicht einmal diese Meinung gewinnt.

Und dann werden wir einmal der Klasse die Frage vorlegen: unter welchen Umständen ist denn überhaupt Armut eine Schande und Wohlstand eine Ehre? Es wird nicht langer Überlegung bedürfen, bis sie heraushaben: Armut ist eine Schande, wenn sie die Folge von Arbeitsscheu, Verschwendung, Trunksucht, Spiel, kurz eigener Laster ist. Und also wird Wohlstand eine Ehre sein, wenn er durch redlichen Fleiß, Umsicht, Betriebsamkeit, haushälterischen Sinn erworben ist. Dagegen kann Reichtum, der ohne persönliches Verdienst erworben ist, die persönliche Ehre nicht mehren. — Aber wie steht's denn in der Wirklichkeit? Gibt nicht doch Reichtum An-

sehen, auch wenn er ohne alles Verdienst dem Inhaber zugefallen ist? durch Erbschaft, Lotterie, Spekulation? — Und wenn es so ist, was mag die Ursache sein? Ob es am Ende dies ist, daß der Reichtum viel Mittel und Wege gibt zu nützen und zu schaden? und daß darum Furcht und Begierde raten, sich mit dem Reichen gut zu stellen, während man den Armen getrost verachtet? — Und wie verhält sich nun dieses „Ansehen" zur wirklichen Ehre? gilt es der Person? und mehrt es ihre Ehre d. h. ihre persönliche Würde? Und wollt ihr es mit den Armen und Reichen auch so halten?

Als drittes Mittel, einem Überwiegen der Genußtriebe zu begegnen, nannten wir: die Entwicklung der aktiven Kräfte und die Anleitung zu ihrer Betätigung. Es gibt nichts, was wirksamer der hypertrophischen Entwicklung der Genußtriebe den Weg verlegt, als Freude an der Tätigkeit. Alle tüchtige und gelingende Tätigkeit, besonders alle schaffende Tätigkeit, ist nach der Einsicht, die das Fundament der Aristotelischen Ethik bildet, mit Lust begleitet; sie ist nicht der Zweck der Tätigkeit, aber sie stellt sich als Begleiterscheinung bei jeder zielstrebigen Tätigkeit von den ersten Plänen bis zur glücklichen Erreichung des Ziels von selber ein; einen ungesuchten Nebenerfolg (ἐπιγιγνόμενον τέλος) nennt sie Aristoteles.

Die Formel drückt unzweifelhafteste Tatsachen aus: wo immer tüchtige, förderliche, erfolgreiche Tätigkeit stattfindet, da stellt sich eine hoffnungsfrohe, tatfreudige Stimmung ein. Und umgekehrt, wo es an solcher Betätigung der Kräfte fehlt, da stellt sich, bei allem Überfluß an Genüssen, alsbald eine mißvergnügte Stimmung, Langweile, Widerwille, Überdruß, endlich Lebensekel ein. Es gibt keine zuverlässigere und keine wichtigere Wahrheit im Gebiet der Lebensweisheit: der Mensch kann sein Lebensglück nur gründen auf die aktiven Kräfte und ihre Betätigung; wer es auf die passiven Genußfähigkeiten zu gründen versucht, wird es nicht finden. Du kannst Zufriedenheit in dein Herz bringen nur durch das, was du tust, nicht durch das, was du leidest, sagt Kant einmal.

Durch drei Dinge ist die Freude aus der Tätigkeit der Lust aus dem passiven Genießen überlegen. Sie setzt nicht ein schmerzliches

Begehren voraus, dessen Erfüllung sie wäre; sie erwächst vielmehr aus dem Gefühl der Kraft, die zur Betätigung drängt und in ihr Befriedigung findet. Daher ist sie dem Vorwurf des Pessimismus nicht ausgesetzt, daß sie bloß negativ, Abwesenheit von Unlust sei. Sie ist weniger abhängig von äußeren Bedingungen, vom Besitz von Glücksgütern: Genießen verzehrt, Tätigkeit schafft Güter. Sie ist endlich der Abnutzung nicht ausgesetzt, wie die Lust aus dem Genießen; hier führt Wiederholung zur Steigerung der Begierde, sie wird zur brennenden Leidenschaft, aber zur Minderung der Lust: Abstumpfung macht immer stärkere Reize notwendig und führt zuletzt zur vollständigen Erschöpfung. Bei der Tätigkeit wächst einem mit der Wiederholung die Fertigkeit, Sicherheit und Leichtigkeit und mit ihnen die Freude an seiner spezifischen Kraft und Kunst.

Wie überall, so ist auch hier das Bessere des Guten Freund: Freude an tüchtiger Tätigkeit ist das beste Gegenmittel gegen Genußsucht und Begehrlichkeit.

Gehen wir auf die Gestalt der Tätigkeit selbst näher ein, so treten zwei Grundformen hervor: das Spiel und die Arbeit. Das Spiel umfaßt alle Formen freier, nicht durch einen äußeren Zweck gebundener Tätigkeit; wogegen Arbeit alle Formen der durch einen außer der Tätigkeit selbst liegenden Zweck beherrschten Betätigung umfaßt: hier hat die Tätigkeit die Bedeutung des Mittels, der Zweck liegt in dem Erfolg oder dem Produkt.

Achtes Kapitel

Das Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung

Es fehlt dem Leben die spielende Betätigung an keinem Punkt; im Leben der Jugend steht sie obenan; ihre Betätigung hat am Anfang ganz und gar den Charakter des Spiels; auch was später als Arbeit auftritt, behält viel vom Wesen des Spiels.

Das Spiel wächst hervor aus dem natürlichen Drang der Kräfte des Systems zur Betätigung. Jede Naturanlage macht sich als Trieb zur Betätigung in bestimmter Richtung geltend; sie bricht

zunächst in freier, zweckloser Betätigung hervor, beginnend mit zappelnden, strampelnden, ziellosen Bewegungen. Allmählich werden die Bewegungen zielstrebiger; kriechen, gehen, fassen, greifen, ebenso tonbildende Bewegungen der Sprechwerkzeuge werden geübt. Der formgebende Einfluß der Anschauung der Tätigkeiten der Umgebung beginnt, es wird spielend nachgemacht, was die Mutter vormacht. So spiegeln sich im Spiel des Kindes bald alle Grundformen der Tätigkeit der Erwachsenen, das Kochen und Backen, das Bauen und Fahren; immer aber bleibt der Charakter der Zwecklosigkeit: was die Erwachsenen um des äußeren Erfolgs willen tun, das tut das Kind um der Betätigung selbst willen. Von dem Gesichtspunkt der Natur aus ist freilich das Spiel keineswegs zwecklos, es gilt auch hier das Wort des Aristoteles: daß die Natur nichts umsonst und zwecklos tut. Das Spiel übt die Kräfte für den nachfolgenden Ernstgebrauch. So ist es schon in der höheren Tierwelt überall zu beobachten: die junge Katze übt spielend, was sie später im Ernstgebrauch üben wird, das Auflauern und im Sprung Erhaschen, das Hündchen das Ringen und Balgen, das Zerren und Beißen, das Böckchen das Laufen und Stoßen: überall ist das Spiel die unentbehrliche Vorübung, wodurch die Kräfte für den späteren Gebrauch zum Zwecke der Lebenserhaltung gesteigert und vorgebildet werden.

Wollen wir die ganze Bedeutung des Spiels für die Jugend uns klar machen, so mögen wir sie unter folgende Gesichtspunkte bringen:

1. Das Spiel gewährt reine und schöne Freude. Es bedürfte keiner weiteren Rechtfertigung: reine Freude, so können wir mit Schopenhauer sagen, verhält sich zu andern Gütern wie Metallgeld zu Papier. Und Eltern und Erzieher sollten dies nie vergessen. Es gibt unter ihnen harte Utilitarier, die so auf das Nützliche gerichtet sind, daß sie das Erfreuliche darüber gering schätzen. Das ganze 18. Jahrhundert neigt dazu: ob das Kind und der Knabe der Jugend froh werde, darnach fragte man nicht; wenn nur an Geschicklichkeit oder Gelehrsamkeit für die Zukunft profitiert wurde, schien die an sich nutzlose Jugendzeit gut verwendet. Wogegen zu erinnern wäre, daß die Jugend auch ein Stück des Lebens ist und

wahrlich nicht das geringwertigste: ist doch in manchem Menschen leben eine sorglose, fröhliche Jugend fast der einzige Sonnenschein der hineinfällt. Mit Recht fordert Schleiermacher: der Erziehe darf nicht so über die Zeit verfügen, daß die Gegenwart ganz de Zukunft geopfert wird; jeder Lebensabschnitt hat seinen Wert auc für sich selber.

2. Freude, reine und schöne Freude, ist das große Förderungs mittel leiblichen und geistigen Gedeihens. Freude, so lehren Physio logie und Psychologie miteinander, befördert alle Lebensprozesse macht sie doch selbst Alte jung und Kranke gesund. Freude gib Mut und Zuversicht zu allem Guten; Freude macht Sinn und Ge danken hell und klar; Freude macht mitteilsam und teilnehmend wer selber wohlgemut ist, gönnt andern Gutes, während in de mißmutigen Seele der Neid leicht Wurzeln schlägt. Es ist, wi Herbart sagt: habitueller Unmut ist die Schwindsucht des Charakters

3. Das Spiel entwickelt und bildet alle Kräfte des Leibes un Geistes. Es übt die Glieder, gibt ihnen Kraft und Gewandtheit es schärft die Sinne, gibt ihnen Sicherheit und Unterscheidungskraft und das ist, wie gesagt, sein Naturzweck. Spielend erwirbt da Kind die erste grundlegende Kenntnis der Dinge: indem er baut lernt der Knabe die Natur der Hölzer und Steine kennen, studier er praktisch die Gesetze der Schwere, der Starrheit, des Gleich gewichts; werfend und schleudernd erwirbt er die Kenntnis de Raumverhältnisse, der Gesetze der Ballistik. So wird die erst Einsicht in die innere Struktur und das Verhalten der Dinge ge wonnen, indem Spielzeuge aus ihnen gemacht werden: der Knab prüft die Elastizität der Hölzer, indem er Bogen aus ihnen macht ihre Spaltbarkeit, indem er Wagen, Schiffe, Mühlen baut, da Mädchen lernt die Stoffe, ihre Struktur, ihr Verhalten zur Nade oder zum Wasser kennen, indem sie Puppenkleider anfertigt un wäscht usw. Das sind lauter kleine Dinge, und doch sind sie grund legend für die ganze Folge: wer nicht in seiner Jugend spielen mit den Dingen handgemein geworden ist, wird in seinem Lebe nicht über eine papierne Kenntnis hinauskommen.

4. Das Spiel ist auch die Vorschule für das gesellig-gesellschaft liche Leben: es entwickelt die geselligen Tüchtigkeiten und die sozialer

Tugenden. Alle Spiele sind ihrer Natur nach gesellig; das Bedürfnis des Spiels treibt auch den Eigenwilligen, Anschluß zu suchen. Das Spiel nötigt zur Unterordnung unter die Regel: die Spielregel ist die erste Form des Gesetzes, die das Kind praktisch kennen und selbst handhaben lernt. Es gibt Gelegenheit, die Künste des Gebietens und Anführens, des Gehorchens und der Einordnung in das Ganze zu üben. Nicht minder ist Richten und Streitschlichten eine Kunst, die jedes Spiel in elementarer Form zu üben Anlaß gibt. Man sieht, lauter Dinge, die nachher in größerem Stil im Leben Verwendung finden.

Von hier aus können wir nun auch versuchen, den Wert der einzelnen Spiele zu bestimmen. Der Wertmaßstab wird nach dem obigen sein: ein Spiel hat um so größeren Wert, je mehr und je höhere Kräfte es in freie Tätigkeit setzt. Um so größer wird auch die Freude sein, die es gewährt.

Als vorzügliche Spiele empfehlen sich unter diesem Gesichtspunkt die geselligen Bewegungsspiele, Ball-, Fang-, Kampf-, Laufspiele aller Art. Sie geben dem Körper Kraft und Ausdauer, sie nötigen zu schnellem Aufpassen und entschlossenem Benutzen einer Situation, sie schärfen die Sinne und das Augenmaß, sie geben zur Aneignung mancher Geschicklichkeit der Hand Gelegenheit, ich denke z. B. an unser altes Schlagballspiel mit seinem Ballschlagen, -fangen, -werfen. Ich finde es viel mannigfaltiger und zierlicher als die von der unerträglichen Nachahmungssucht der vornehmen Gesellschaftsschichten aus England eingeschleppten Ballspiele: das rohe Fußball, wo den unteren Extremitäten die Hauptrolle übertragen ist, das viel einseitigere Tennis, das allerdings den Vorteil hat, kostspielig zu sein und das Klassenbewußtsein zu wecken, indem es zur Verwendung von Bediensteten anhält.

Als Ergänzung treten zu den Bewegungsspielen solche, die vorzugsweise geistige Kräfte ins Spiel bringen, Verstand und Urteil, Witz und Kombinationsgabe: so die Frag- und Antwortspiele, die Rätselspiele, auch die Brett- und Kartenspiele.

Fast allen Spielen ist eigen, daß sie zugleich die Phantasie in Tätigkeit setzen. In erstaunlicher Weise tun es die Spiele des kleinen Kindes, die vielfach in nichts anderm bestehen, als im sich

Einleben in die Person und Tätigkeit eines Erwachsenen: der Kna agiert den Fuhrmann, Bauer, Hirten, Schiffer, Soldaten, das Mä chen die Mutter, Köchin, Handelsfrau usw. Das Leben in der vo gestellten Rolle nimmt so das ganze Wesen in Beschlag, daß all was in den Kreis kommt, eingeordnet, was sich sträubt, als Störu entfernt wird.

Der unteren Grenze, dem Nullpunkt des Werts, nähern sich Spiele um so mehr, je weniger sie die psycho-physischen Kräfte d Systems entwickeln und in Tätigkeit setzen. Von dieser Art si die Glücksspiele, und das um so mehr, je mehr der Zufall en scheidet, je weniger dem Geschick, der List, der Kombinationsga überlassen ist. Im Würfelspiele, auch in einigen Kartenspiele haben wir diesen Typus in reinster Gestalt. Die Minderwertigk dieser Spiele tritt darin zu Tage, daß sie in sich selbst keinen R haben; erst durch den Preis für den Gewinner erhalten sie d notwendigen Reiz: niemand würfelt ohne Einsatz. Damit ist ab der Charakter des Spiels eigentlich vernichtet: die Tätigkeit hö auf, Selbstzweck zu sein, sie wird Mittel zur Erlangung des G winns: dem Verlierer machen diese Spiele keine Freude; im Gege teil, er zieht mit Verdruß und Reue von dannen; und Gier u Neid finden darin den Boden geebnet.

Nach demselben Prinzip können wir auch den Wert von Spi zeugen abschätzen: sie sind um so besser, je mehr sie die Kräfte freie Tätigkeit setzen, um so minder wert, je weniger sie dies leiste Von hier aus gesehen wird der Wert vieler Spielzeuge, welche d moderne Spielwarenindustrie herstellt und in den großstädtisch Schauläden ausstellt, ziemlich fragwürdig sein. Die Puppensalo mit Figuren in Lebensgröße, ja, was soll das Kind mit dies Herren und Damen in Balltoilette anfangen? Ich wüßte es wi lich nicht zu sagen. Das An- und Ausziehen, worauf es sell zuerst verfallen wird, hat seine Gefahren, das Kostüm möchte dab leiden. So bleibt wohl nur: die Konversation dazu zu mache Viel wertvoller ist die einfachste Puppe, die sich das kleine Mädch selber macht, und sei es, indem sie einen Kegel mit bunten Lapp bekleidet und ihm ein Gesicht malt: die läßt der Phantasie und d Handtätigkeit Raum. Und so, würde ich sagen, ist das Schiffche

das sich der Knabe aus einem Stück Baumrinde schnitzt, das er im Wald findet, mehr wert als ein kostspieliges, mit Elektrizität betriebenes Fahrzeug, und ein selbstgebauter Wagen in primitivster Gestalt leistet als Spielzeug mehr als der vollkommenste Motor, den man fertig kauft. Fast wäre ich geneigt zu sagen: Wert und Preis stehen bei Spielsachen im umgekehrten Verhältnis; die besten sind die, die gar nichts kosten, die selbstgemachten, die schlechtesten sind die eigentlichen Luxusspielwaren. Von ihnen gilt Goethes Wort: ich hasse den Luxus, er zerstört die Phantasie.

Zum Schluß ein Wort über das Verhältnis der Erziehung und der Erziehungstheorie zum Spiel. Lange Zeit haben sie das Spiel wild wachsen lassen und sich gar nicht darum gekümmert, und vielleicht war das die schönste Zeit des Spiels: ganz und gar der Jugend selbst überlassen, hatte sie in ihm ein Gebiet freiester, schöpferischer Tätigkeit. Von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt, haben sich unzählige Formen der Spiele Jahrtausende hindurch erhalten, ohne daß sich die hohe Obrigkeit oder die Schule ihrer angenommen hätten; jedes Jahr kehrten sie von selbst zu ihrer Zeit wieder, jeder Jahrgang der Jugend lernte sie und gab sie weiter. Mit dem Aufkommen des Schulwesens begann die Stellung des Spiels schwieriger zu werden; es schien mit den ernsten Zwecken der Schulbildung und der Schulzucht leicht in Konflikt zu kommen. Die älteren Schulordnungen erwähnen es hin und wieder mit abwehrenden Bemerkungen: für die gebildete Jugend seien alle wilden und lärmenden Spiele unziemlich, andere gefährdeten Leben und Gesundheit, so das Eislaufen oder das Baden im Freien. Im 18. Jahrhundert erreicht die Abneigung gegen das Spiel den Höhepunkt: dem Pietismus erscheint es als bedrohlich für die Gottseligkeit, der rationalistische Utilitarismus sieht es als Vergeudung von Zeit und Kraft an, die zu nützlicher Arbeit verwendet werden könnten: es ist ein Schößling aus der wilden Wurzel, der dem edlen Pfropfreis den Saft entzieht. Dann kam der Umschwung: Rousseau war es, der diesen philiströsen Anschauungen entgegentrat; als Anwalt der Natur gegen die Kultur wurde er notwendig auch Anwalt des Spiels gegen die Schule; und dies Verdienst soll ihm unvergessen bleiben. Die Philanthropinisten haben für das

Spiel zuerst nicht bloß Anerkennung, sondern Pflege; Guthsmuth von Schnepfental hat mit den gymnastischen Übungen auch di Spiele in den Kreis der Erziehungsfürsorge eingeführt. Ein Aus läufer dieser Richtung ist endlich Friedrich Fröbel, der Begründe des Kindergartens, der die systematische Pflege und Benutzung alle Spieltriebe des Kindes sich zur Aufgabe stellt. Er ist erobern über die ganze Erde gezogen, in den Vereinigten Staaten wie i Japan gehören die Kindergärten zum anerkannten Erziehungssystem Die Aufgabe, die sie sich stellen, kann man mit der Formel be zeichnen: durch spielende Beschäftigung aller Art alle Kräfte de Kindes, das Handgeschick und die Kräfte der Anschauung, die Gabe des Gemüts und der Phantasie, die geselligen Neigungen und di Freude an der rhythmischen Bewegung des Tanzes, die Liebe zu Natur und den Sinn für die Form von frühester Kindheit an z entwickeln. Auch bei uns hat sich die anfangs zurückhaltende ode abwehrende Pädagogik von der Berechtigung dieser Bewegung all mählich überzeugt.

Daß auch die Schulverwaltung dem Jugendspiel jetzt mit jede Förderung entgegenkommt, bis hinauf zur Universität, wurde scho oben bemerkt, freilich ebenso, daß hier noch viel zu tun übrig ist Die große Aufgabe des Spiels, durch fröhliche Betätigung alle Kräfte der Herrschaft und der Entartung der Genußtriebe, nament lich dem Alkoholismus, entgegenzuwirken, ist bei uns noch nicht vor ferne erfüllt. Das Volksleben des Mittelalters war reich an Spielen an denen alle Welt teil hatte, alle Altersstufen und alle Bevölke rungsklassen. Überall, in Stadt und Dorf, gab es Kampf- und Wettspiele, Spiele des Witzes und der Phantasie, Schimpf- und Scherzspiel, Aufführungen und Umzüge mit Mummerei und Neckerei Sie sind in Deutschland bis auf geringe Reste, die sich hie und da erhalten haben, auf dem Lande und in der Kleinstadt mehr als in der Großstadt, ausgestorben: Kirche und Polizei, die Polizei des modernen, rationalistisch-utilitarischen Wohlfahrtsstaats, haben im 17. und 18. Jahrhundert zusammengearbeitet, so unnütze und gott lose Dinge zu unterdrücken. Bete und arbeite, stand in ihrem Kate chismus, von Spiel war darin keine Rede. So blieb schließlich gemeine Völlerei als die einzige Erholung der Masse übrig.

Mit einem Wort mag hier noch eine andre Form des Spiels
wähnt sein, das ist die Kunst, die schöne Kunst. Sie ist ihrem
nsten Wesen nach in allen ihren Gestaltungen dem Spiel ver-
andt: alle Kunst, Bildnerei und Malerei, Dichtung und Gesang,
anz und mimisch-szenische Aufführung ist ursprünglich Spiel, freie,
veckloſe Betätigung sinnlich-geistiger Kräfte. So gehört sie zu den
sprünglichsten und allgemeinsten Betätigungen des Volkslebens;
e Ethnographie kennt kein Volk, bei dem sich nicht Anfänge der
ildnerei und Malerei, der Dichtung und mimischen Aufführung
nden, sie stehen mit der Religion und Mythologie meist in innigstem
usammenhang. Noch im Mittelalter hatte die Kunst diese Stellung
s eine wesentliche Lebensbetätigung der Gesamtheit: überall stand
in engster Verbindung mit der Religion, dem allgemeinen Inhalt
es Geisteslebens, überall hatte sie innigste Berührung mit dem
andwerk und den Spieltrieben des Volks. Erst mit dem Ein-
echen der Renaissance, ihrer exotischen Imitationsliteratur und
unst, verlor sie diese Stellung; die Trennung von Volk und Ge-
hrten setzte sich durch, und die alte volkstümliche Kunstübung sank
nter der Verachtung der Lateingebildeten, wozu bald die Gesamt-
eit der geistlichen und weltlichen Beamten zählte, dahin: Poesie
nd Kunst ist für die „Gebildeten", nicht für das „Volk", für die
Masse ist harte Arbeit und — — gelegentliche Völlerei, oder wie
och Treitschke sagt: ein derber sinnlicher Genuß. So ist auch an
iesem Punkt das Volksleben verarmt und verwildert; die Ver-
chtung des Volkes und seiner produktiven Kräfte von seiten der Ge-
ildeten, die im Zeitalter der Aufklärung ihren Höhepunkt erreichte,
aben ihm auch diese Form der Spielfreuden genommen und da-
urch der Brutalisierung Tür und Tor aufgetan. Die Reaktion der
Natur gegen die „Bildung", wie sie mit Rousseau begann, mit
Sturm und Drang in Deutschland einzog, die Liebe zum Volk und
um Volkstümlichen bei dem jugendlichen Herder und Goethe, die sich
n der Romantik fortpflanzt, sie haben doch nicht vermocht, jene
Einheit des Volkslebens zurückzuführen, in der die Volkskunst und
dichtung des Mittelalters ihre Wurzel hatte; es waren und blieben
Bewegungen in der oberen Welt: das Volk und seine Lebensäuße-
rungen wurden den Gebildeten jetzt interessant, aber seine Selbst-

tätigkeit gewann dabei nicht. Und Schillers ästhetische Erziehu
sie blieb ein theoretischer Anlauf ohne praktische Folgen. Die wi
liche Erziehung blieb intellektualistisch: in den höheren Schulen
Gelehrsamkeit, in den Volksschulen auf Lesenlernen, Katechismus u
bestenfalls Verstandesentwicklung gerichtet.

Ob die Zukunft die Kunst wieder ins Volk bringen wird?
wird geschehen können, wenn die Kunstübung wieder volkstüml
wird. Dann wird die Kunstbildung auch in der Erziehung ih
Platz gewinnen. Daß wir aufgehört haben, gleichgültig gegen
Aufgabe der Kunsterziehung zu sein, ist als ein erster Schritt
dem Wege anzuerkennen. Daß es ein großes Stück auch für
sittliche Bildung austragen würde, wenn dem Volke wieder edle
geistigere Freuden zugeführt werden könnten, als sie in Bierloka
und Branntweinschenken zu holen sind, daran kann niemand zw
feln. Die Sinnlichkeit veredeln, sie zum Träger geistiger Tätigkei
und Freuden machen, ist das sicherste Gegengift gegen das Üb
wuchern der gemeinen Genußtriebe. Der Geschmack am Gemein
kommt nicht auf, wo der Geschmack am Schönen heimisch ist.
hängen ästhetische und sittliche Kultur allerdings aufs engste
sammen.

Neuntes Kapitel

Die Arbeit und ihre Stellung in der Erziehun

Daß Arbeit, durch den äußeren Zweck geforderte und gebunde
Betätigung der Kräfte, ein unentbehrlicher Inhalt für ein gesun
Leben ist, bedarf nicht weiterer Nachweisung; ein Leben ohne Arb
ein Leben, das bloß auf Genuß und Spiel gestellt ist, geht an sei
inneren Leerheit zugrunde. Es wird ein Spiel der Genußtrie
im besten Fall verfeinerter geselliger und ästhetischer Triebe, al
es verliert mit dem Ernst wirklicher Lebenszwecke auch die Sich
heit der Lebensführung, die Herrschaft über sich selbst. In d
Wahlverwandtschaften hat Goethe, wie in einem Experimentierrom
gezeigt, wie ein Leben ohne das Schwergewicht eines mit täglich
Pflichten drängenden Berufs, auch bei vornehmer Naturanlage u
allem guten Willen, das Steuer verliert und scheitert.

Daß die Erziehung auch hier eine Aufgabe hat, wurde schon
en (S. 123) gesagt: eine Erziehung für das Leben muß dem
gling den Willen, die Kraft und den Mut zu beharrlicher Arbeit
tgeben, wenn er nicht einmal als hilfloser Schwächling erfunden
rden soll. Frühe Gewöhnung zu nützlicher Tätigkeit ist eine Wohl-
t für das ganze Leben, sie wird zur andern Natur, die das
üßigsein überhaupt nicht erträgt.

Zwei Mächte sind an dieser Aufgabe gegenwärtig beteiligt: das
aus und die Schule; beide erziehen zur Arbeit, d. h. zu einer von
r augenblicklichen Neigung unabhängigen, durch den Zweck ge-
ndenen Tätigkeit. Ursprünglich, solange die Erziehung ganz in
r Hand der Familie lag, war das Haus zugleich die Arbeitsschule
r heranwachsenden Knaben und Mädchen. Dann ist die Schule
m Hause zur Seite getreten und hat einen Teil der Arbeitskraft
d -zeit der Jugend für ihre andersgearteten Zwecke in Anspruch
nommen. Allmählich ist das Haus immer weiter zurückgedrängt
orden, hat auch selbst durch die jüngste Entwicklung des wirt-
haftlichen Lebens mehr und mehr seinen Charakter als Arbeits-
ätte und Arbeitsschule eingebüßt, so daß jetzt ein sehr großer Teil
r Jugend die Erziehung zur Arbeit wesentlich durch die Schule
npfängt: hier zuerst und oft hier allein lernt die großstädtische
ugend regelmäßige, zusammenhängende, zweckmäßige Betätigung
r Kräfte kennen; das Haus hat für sie keine Verwendung mehr.
arum hierüber zuerst ein Wort.

Die Schule erzieht zur Arbeit und erzieht durch Arbeit; ja man
arf wohl sagen, der größte Teil ihrer erziehenden Kraft beruht
en hierauf. Zuerst und vor allem in der Schule selbst. Vom
sten Tage an gibt jede Stunde zugleich eine Lektion in der Arbeits-
isziplin: jeder Unterricht fordert Konzentration der Aufmerksamkeit
uf einen Punkt, die vagen, schweifenden Vorstellungen werden durch
en Willen gebannt und die Kraft auf einen Punkt gerichtet, der
icht durch die eigene Neigung, sondern durch die Forderung der
ache bestimmt wird. Das Kind lernt, wie wir sagen, sich zu-
ammennehmen. Es lernt zugleich, mit Pünktlichkeit und Exaktheit
n eine gemeinschaftliche Tätigkeit sich einordnen; im Chorsprechen,
n Gesang, im Taktschreiben, im Turnen: überall ist die Aufgabe,

durch seinen Willen seine Bewegungen gegebenen Impulsen vo
kommen anzupassen. Es lernt ferner Beharrlichkeit in der Verfolgu
eines Ziels: jede Aufgabe fordert zu ihrer Vollendung die au
harrende Energie des Willens, die Schwierigkeiten überwindet, Fe
schläge wieder gutmacht und nicht nachläßt, bis die Sache rein u
richtig dasteht. Alle diese Dinge, die konzentrierte Aufmerksamke
die Pünktlichkeit, die Zuverlässigkeit der Einordnung und des Au
haltens in der Arbeitsgemeinschaft, stellen die formalen Tugend
dar, worauf die Verwendbarkeit des Mannes in der kompliziert
Arbeitsmaschinerie des modernen Lebens beruht. Sie können n
durch frühe Gewöhnung und lange Übung in die Natur hinei
gebracht werden; Arbeitsdisziplin ist etwas, das nicht über Na
entsteht.

Und darum werden wir denen nicht folgen, die der Schule dies
Charakter einer Vorschule für die Arbeitsdisziplin grundsätzl
nehmen wollen, die alles auf Lust und Neigung und freie Willk
des Kindes stellen wollen. Es ist die Forderung, die heutzuta
von den himmelstürmenden und schulstürzenden Reformpädagoge
die sich um Berthold Otto sammeln, gestellt wird, die Forderun
die auf Rousseau zurückgeht: kein Zwang, abwarten und bereit sei
sich von den Neigungen und Interessen des Kindes führen zu lasse
Ich verkenne nicht die Vernunft in dieser Forderung; im groß
wird es nicht anders sein: naturam sequi bleibt die Generalreg
für den Erzieher; im ganzen kann er sie nicht meistern. Aber da
schließt nicht Disziplinierung des noch unsicheren Willens durch ein
überlegenen fremden Willen aus. Es bleibt dabei, daß Selb
beherrschung in der Richtung der natürlichen Vollendung des Wesen
liegt, und daß der Weg zur Selbstdisziplin durch den Gehorsa
geht. Ich glaube nicht an die Möglichkeit einer Schule ohne ei
zunächst von oben eingeführte und gehandhabte Disziplin, ein
Schule, wo der Lehrgang ausschließlich durch die Fragen und Ne
gungen der Schüler bestimmt wird; aber auch wenn sie an sich mö
lich wäre, würde ich sie nicht wollen: sie würde eine Verweichlichun
großwachsen lassen, die sich an den Herangewachsenen bitter räche
müßte. Und ebensowenig werden wir auch der Forderung nachgebe
trotzdem daß sie immer dringlicher von ängstlichen Ärzten und de

Pflichtbegriff feindlichen Pädagogen erhoben wird: alle häusliche Arbeit für die Schule abzuschaffen, alles Lernen in die Schulstunden zu verlegen. Die Hausarbeit ist von der Arbeit innerhalb der Schulstunden dadurch unterschieden, daß sie ohne gegenwärtige Kontrolle stattfindet oder wenigstens stattfinden sollte: der Schüler soll hier sich selber zur Arbeit anhalten und bei ihr festhalten lernen; sie stellt demnach an den eigenen Willen eine neue und größere Forderung. Diese Forderung fallen zu lassen, kann auf keine Weise dem letzten Zweck der Erziehung, der Hinführung zu vernünftiger Selbstbestimmung, für zuträglich erachtet werden. Auch wenn der Lernzweck es erlaubte, würde der Erziehungszweck es verwehren. Und zwar wird das für alle Schulformen gelten: mindestens auf der Oberstufe muß die Hausarbeit die Schularbeit aufnehmen und ergänzen. Am allerbesten und wirksamsten wird die Hausarbeit sein, zu der die Schule bloß die Anregung gibt, die sie nicht als kontrollierte Pflichtarbeit aufgibt. Sie wird besonders auf der Gelehrtenschule die Probe auf das Exempel darstellen, ob man mit guter Hoffnung den Schüler einmal als freien Studenten auf die Universität schicken kann.

Das wäre die Arbeit in der Schule und für die Schule, die Arbeit, durch die die Schule die allgemeinen im Charakter liegenden Voraussetzungen für Arbeitstüchtigkeit überhaupt begründen hilft. Daneben wollen wir nun aber eines nicht vergessen: daß die Arbeit des Schülers doch wieder nicht Arbeit im eigentlichen Sinne ist. Es handelt sich dabei nicht, wie bei aller Arbeit der Erwachsenen, um Herstellung an sich wertvoller Arbeitsprodukte: die Schüleraufsätze, Übersetzungen, Rechnungen haben als solche keinen Gebrauchswert, sie werden gemacht, um alsbald weggeworfen zu werden. Ihr Zweck ist erfüllt, wenn sich die Kräfte des Schülers daran geübt haben. Und damit ist dann gegeben, daß die Schülerarbeit eine Verwandschaft mit dem Spiel behält. Die Römer haben es gefühlt, wenn sie die Schule ludus nannten, den Spielplatz für Wettkämpfe, ähnlich denen, die später als Ernstkämpfe auf dem Forum auszufechten sein mögen. Und so vergleicht Aristoteles die Schularbeit mit dem Kinderspiel, den Unterricht mit bloßen Beschäftigungsmitteln, welche dem unruhigen Gemüt der Jugend einstweilen über die leere Zeit hinweghelfen: was jung ist, kann nicht still sein. Der Lehrer

wird gut tun, diese Seite der Sache nicht zu übersehen. Gewiß, die Schularbeit ist nicht bloßes Spiel und soll es nicht sein; und die tun dem Schüler gar keinen Gefallen, die alles Lernen in Spiel verwandeln wollen; die Knaben selbst wollen es nicht, sie nehmen die Sache ernst und verlangen ernst genommen zu werden. Und doch gilt nicht minder: je mehr die Schularbeit den Wert des Spiels für die Knaben hat — sie nehmen ja auch das Spiel sehr ernst — desto besser gedeiht sie, desto mehr wachsen die Kräfte. Wo die Schule nicht etwas von dem Charakter eines Spielplatzes, eines Platzes für fröhliche Wettkämpfe hat, wo sie eine Zwangsanstalt ist, in der Zwangsarbeit geleistet wird, da will Gedeihen und geistiges Wachstum nicht heimisch sein.

Die andre Form der Arbeit, durch welche und zu welcher die Jugend gezogen wird, ist die wirtschaftliche Arbeit der Gesellschaft. In ursprünglichen Verhältnissen, jetzt noch in bäuerlichen Gebieten, ist Haus und Hof der Eltern zugleich die Arbeitsschule der heranwachsenden Jugend. Der Bauernhaushalt hat für Knaben und Mädchen von klein auf Beschäftigung, in Feld und Garten, in Küche und Stall. Die Kinder wachsen in die Arbeitsgemeinschaft des Elternhauses hinein, ein höchst erfreuliches Verhältnis für beide Teile: für die Eltern, sie haben etwas von ihren Kindern, ihrem Alter wächst die Hilfe in die Hände; und zugleich haben sie die Genugtuung, als Lehrmeister die eigenen Künste fortzupflanzen; für die Kinder: sie haben das Gefühl, den Eltern etwas zu leisten, sie wachsen zugleich unmerklich in das wirkliche Leben hinein. Wo dies Verhältnis noch vorhanden ist, sollte man Scheu tragen, es durch allzu starre Durchführung der Schulpflicht unmöglich zu machen. Es kann für Knaben nichts Gesunderes geben, als mit dem Vater zusammen den Acker zu bestellen und im Herbst die Ernte einzubringen. Ich darf hier aus Erfahrung sprechen. In meiner Heimat Schleswig-Holstein war die Schulpflicht für Knaben bis zum 16., für Mädchen bis zum 15. Lebensjahr ausgedehnt. Dafür war stets den Eltern ohne weiteres gestattet, im Sommer die Kinder zur Arbeit zu Hause zu behalten, so oft es für sie Arbeit gab. Ich habe vom 8. bis ins 16. Jahr, wo ich zu studieren begann, alle Tage von der Frühjahrsbestellung bis zum Schluß der Ernte, an denen es

für mich geeignete Arbeit draußen gab, mitgearbeitet, und zwar nicht bloß gelegentlich ein paar Stunden, sondern den ganzen Tag vom grauenden Morgen bis zum Abend, und manchen Tag blieb man auch über Mittag draußen, wenn der Weg nach Hause zu weit war. Ich denke an diese Tage noch heute mit dem lebhaftesten Vergnügen; und das Vergnügen ist nicht bloß in der rückwärts gewendeten Erinnerung, es fehlte auch jenen Tagen selbst nicht: weit entfernt, daß sie mir schwer und hart vorgekommen wären, sind mir diese Sommertage draußen nie zu lang geworden; ja manche stehen mir als wahre Fest- und Freudentage vor Augen. Und die Erfahrungen dieser Lebensschule wollte ich nicht um ein gut Teil mehr Schul- und Buchweisheit hergeben.

Die neuen Verhältnisse des großindustriellen und großstädtischen Lebens zerstören dieses schöne Verhältnis für einen immer mehr wachsenden Teil der Bevölkerung. Der Vater geht morgens in die Fabrik, ins Geschäft, ins Bureau; das Haus oder vielmehr die Mietswohnung hat für ihn keine Arbeit. So kann er seinen Knaben nicht zur Arbeit ziehen. Und für die Mutter steht es nicht viel anders, auch die weibliche Hausarbeit ist im Schwinden, man kauft alles fertig, der Haushalt hat die schaffende Arbeit verloren. Und so sucht auch die Frau Arbeit außer dem Hause; die Wohnung sinkt zur bloßen Schlafstelle herab. Daß sie damit den Wert der natürlichen Erziehungsanstalt für das heranwachsende Geschlecht verliert, liegt auf der Hand. Die Kinder sind bloße Last und Verlegenheit: sie leisten nichts, beschweren den Haushalt, verkürzen den Eltern ihren Anteil an allen Lebensgütern und leisten ihnen nichts. Sind sie mit Mühe groß gezogen, so verlassen sie das Elternhaus, gehen in die Fabrik oder in einen Dienst, sind alsbald wirtschaftlich selbständig und kümmern sich nicht mehr um die Eltern. So ist die Familie aufgelöst, sie hat keine Heimstätte, sie hat keine Arbeitsgemeinschaft, sie hat keinen dauernden Zusammenhang, die Eltern erziehen nicht die Kinder, sie füttern sie bloß auf, so lange, bis andre ihre Arbeitskraft verwerten können. Und wo etwa die Verwertung der Arbeitskraft der Kinder von den Eltern versucht wird, wo sie zu Dienstleistungen außer dem Hause verwendet werden, als Laufburschen, als Austräger von Zeitungen usw., da ist es eine für die

Kinder unfruchtbare oder wohl gar für Leib und Seele gefährlich Leistung: sie gibt nicht Gelegenheit zur Entwicklung der Kräft sondern verzehrt sie, sie bringt nicht mit Dingen und Menschen i Berührung oder in eine Berührung, die mehr den Charakter d Versuchung als der Erfahrung hat.

Ein schweres Problem, dieser Rückgang der erziehenden Kra der Familie. Es ist die soziale Frage, vom Gesichtspunkt der E ziehung gesehen.

In jüngster Zeit hat man überall begonnen, für die versagend Leistung der Familie durch öffentliche Fürsorge Ersatz zu schaffe Zunächst für Mädchen: die Schule hat hier überall zuerst den Unte richt in den weiblichen Handarbeiten unter ihre Aufgaben aufg nommen. Allmählich bringen auch die übrigen Haushaltungskünst herzu: in besonderen Kursen, die sich an die Oberklasse der Volks schule anlehnen, werden besonders die Künste der Küche gelehrt. Fü die Töchter freier gestellter Familien sind vielfach in Gestalt vo Privat- und Vereinsunternehmungen besondere Haushaltungsschule und Kurse eingerichtet. Alles, was in dieser Absicht geschieht, ve dient gewiß Billigung; und es ist zu hoffen, daß bei der Neuord nung des höheren Mädchenschulwesens ein Ausbau auch in de Richtung stattfindet, daß der künftigen Hausfrau und Mutter meh als bisher gedacht wird. Es ist durchaus ersprießlich, wenn di jungen Mädchen nicht bloß die freien, sondern auch die nützliche Künste zu lernen und zu treiben angehalten werden. Für das Ge deihen ihres künftigen Hauses hängt hiervon viel mehr ab, und auc ihre persönlichen Eigenschaften werden dabei keine Einbuße erleiden im Gegenteil: jene unscheinbaren Künste ziehen zu Ernst und Be scheidenheit, während die andern Künste leicht zu allerlei Eitelkei und Bildungshochmut verleiten: die „höhere" Tochter, die niemal am Herd gestanden, nie ein Stück Wäsche gereinigt oder gebügel hat, mißachtet die „gemeine" Arbeit und die gemeinen Leute, die si verrichten. Wird sie selbst in ihrer Jugend zu diesen schlichten Ar beiten angeführt, so gewinnt sie dabei nicht nur notwendige Voraus setzungen für die Führung eines Haushalts, sondern lernt dabei viel leicht ein Größeres, lernt das Wort Carlyles verstehen: „Alle wahr Arbeit ist heilig. Das große Evangelium der Welt ist: kenne dein

Arbeit und tu sie. Wildes Röhricht und Unkraut wird weggeräumt, schöne Saatfelder steigen an ihrer Stelle empor und stattliche Städte, und dabei hört der Mensch selbst erst auf, ein Acker voll Unkraut zu sein. Der Mensch ist nur durch sie Mensch; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen anderen Segen verlangen."

Ein von der Schule oder in Anlehnung an die Schule erteilter Unterricht in Handarbeit für Knaben ist bei uns noch in den ersten Anfängen. In den nördlichen Nachbarländern ist man hierin vorangegangen; von da ist der Anstoß zu uns gekommen; bisher aber ist die Sache privater Fürsorge überlassen geblieben. Auch in Amerika ist man in der Einrichtung von Schulwerkstätten uns weit voraus. Die Sache ist in mancher Hinsicht von Bedeutung. Sie gibt dem Schüler Gelegenheit, sich von einer neuen Seite zu zeigen, ja sich selbst kennen zu lernen, mancher wird sich zur Auflösung eines praktischen Problems, wie es dem Maschinenbauer oder Schlosser oder dem Tischler gestellt wird, ganz anders als zu der Auflösung einer theoretischen Schulaufgabe, eines mathematischen Problems, einer Übersetzung oder eines Aufsatzes stellen. Während ihm hier gar nichts Gescheites einfallen will, sieht er dort gleich das Mögliche und Notwendige, wogegen ein andrer, dem auf dem Papier alles leicht wird, mit wirklichen Dingen gar nicht zurecht kommt. Ein sehr wünschenswerter Ausgleich: unsere einseitige Papierschule hat dazu beigetragen, die Hoffart der Papier- und Bureaumenschen gegen die Arbeit der Hand großzuziehen, die uns an allen Ecken und Enden anhängt: die Feder eigentlich das einzige Werkzeug, dessen Handhabung nicht degradiert.

Als ein Versuch, für das verlorene ländliche Heim einen Ersatz zu bieten, mögen hier die Landerziehungsheime erwähnt sein, die Dr. Lietz in jüngster Zeit begründet hat. Indem sie Lehrer und Schüler nicht bloß beim Unterricht, sondern auch bei den mannigfachsten Formen der ursprünglichen Arbeitsbetätigung in Feld und Garten und Werkstatt zusammenführen, wollen sie die erziehende Kraft der Handarbeit in der Arbeitsgemeinschaft wieder zu voller Geltung bringen. Daß der Sache ein gesunder Gedanke zugrunde liegt, derselbe, der Pestalozzis erster Gründung auf Neuhof ihren

Urſprung gab, iſt mir nicht zweifelhaft: es kann für verwöhnte un
verweichlichte Kinder der Großſtadt keine größere Wohltat geben al
die Verpflanzung aufs Land und in eine ländliche Arbeitsgemein
ſchaft.

Zehntes Kapitel

Das geſchlechtliche Leben und die Aufgaben der Erziehung

Unter den Naturtrieben, die im Laufe der Entwicklung nachein
ander hervortreten, iſt der Geſchlechtstrieb der letzte; mit dem Ein
treten der Pubertät iſt der Abſchluß der jugendlichen Entwicklung
iſt in gewiſſem Sinne die Reife des Syſtems erreicht.

Die ungeheuren Schwierigkeiten, die dem menſchlichen Leben au
dieſem letzten und vielleicht tyranniſchſten aller Naturinſtinkte er
wachſen, ſtammen daher, daß die Möglichkeit der legitimen Be
friedigung nicht zugleich mit dem Auftreten des Triebes gegebe
iſt; ſie liegt erſt dann vor, wenn die Sorge für die Aufziehung de
Nachwuchſes übernommen werden kann. Dieſer Zeitpunkt tritt abe
bei beiden Geſchlechtern, vor allem bei dem männlichen, erſt lang
nach der Erreichung der Pubertät ein. Die Begründung eine
eigenen Hausſtandes wird in unſern Verhältniſſen dem Manne i
der Regel nicht viel vor der Mitte der zwanziger Jahre und of
erſt erheblich ſpäter möglich. Aus dieſem Mißverhältnis zwiſche
der Forderung der Natur und den Bedingungen und Einſchränkunge
des ſozialen Lebens, das übrigens keineswegs der geſteigerten Kultu
allein anhängt, erwachſen dem Menſchenleben jene ſchweren Kriſe
und Kämpfe, Mißſtände und Laſter, die das auf die Entwicklung
zur Pubertät folgende Lebensalter drücken. Die geſchlechtliche Liebe
führt auf die höchſten Höhen menſchlichen Daſeins, ſie führt abe
auch in die tiefſten Tiefen des Elends und Jammers.

Die Entwicklung des geſchlechtlichen Lebens liegt jenſeits des
Lebensabſchnitts, in dem die eigentliche Erziehung ſtattfindet. Durch
das Eintreten der Pubertät wird das Ende der Erziehung im engeren
Sinne bezeichnet. Für die große Maſſe der Bevölkerung findet um
dieſe Zeit auch der Austritt aus dem Elternhauſe ſtatt. Dennoch

hat die Erziehung hier nicht unwichtige Aufgaben, vor allem die: sittliche Kräfte zu begründen, die eine glückliche Überwindung der Krise hoffen lassen, womit der neue Lebensabschnitt beginnt; andrerseits auch die, eine vorzeitige Entwicklung des Trieblebens in dieser Richtung zu verhüten. Auf folgende Punkte wird hier zu achten sein.

1. **Den Habitus der Schamhaftigkeit von klein auf in die Seele des Kindes pflanzen.** Man sagt: naturalia non sunt turpia. Gewiß, natürliche Funktionen sind nicht schimpflich oder unsittlich; doch gibt es ihrer, die Ursache haben, sich zu verbergen: Sitte und Anstand gebieten, sie aus der Selbstdarstellung auszuschalten, auch aus der Selbstdarstellung in der Rede, sie als nicht vorhanden zu behandeln. Zu diesen Dingen gehören auch die geschlechtlichen Funktionen; an sich haben sie keinen andern Charakter als andre naturalia; aber ein wunderbarer, der Menschheit eigentümlicher und sie vor den Tieren auszeichnender Instinkt, der Instinkt der Schamhaftigkeit, hat sie unter die Dinge eingereiht, die das Licht und das Auge fliehen, die auch die Rede und das Ohr scheuen. Mag die jederzeit modernste Aufklärung dies töricht finden, mag sie es harmlos nennen oder der Pflicht der Wahrhaftigkeit entsprechend finden: alles, was wirklich ist, ans Licht zu ziehen, in Bild und Rede zur Darstellung zu bringen, mag sie über Altjungfernprüderie und Philistermoral höhnen: die Weisheit der Natur, die auch in der Entwicklung der Menschheit und ihrer Instinkte und Sitten herrscht, wird sich dadurch nicht irre machen lassen, das geschlechtliche Leben mit der Schutzhülle der Schamhaftigkeit zu umgeben. Und die diese Weisheit verachten, die Schamlosen, die Perversen, die Dekadenten, sie werden an ihrer eigengemachten Weisheit zugrunde gehen. — Also: die Reinlichkeitsinstinkte, wozu die Schamhaftigkeit gehört, pflanzen und befestigen; es wird vor allem die Aufgabe der Mutter sein.

2. **Das Vorstellungsleben des Kindes vor der Infektion mit dem Schmutzigen und Gemeinen behüten.** Was Schmutz und Besudelung äußerlich für den Leib ist, das ist die Hingebung an schmutzige, obszöne Vorstellungen und Bilder für die Seele; sie ziehen hinab ins Gemeine: den Vorstellungen wohnt Bewegkraft für das Triebleben inne, sie werden zu Willens-

motiven. Von hier aus erwächst der Erziehung die Pflicht, acht zu haben auf die Umgebung des Kindes; Ammen und Kindermädchen machen solche Aufsicht dringend notwendig; nicht minder auch Spiel und Schulkameraden. Man kann ja zuletzt nicht vor jedem un erwünschten Verkehr behüten; dann gilt es widerstandsfähig gegen die Infektion zu machen: halte dich zu gut, zu tun oder auch nu zu hören, was dich und dein Inneres verunreinigt. Laß dir häß liche Reden und häßliches Gebahren nicht gefallen; tritt entschieden auf und gib unverhohlen deine Entrüstung kund, vielleicht befreis du den ganzen Kreis, der nur nicht den Mut fand, gegen einen Schamlosen aufzutreten.

Mit zunehmendem Alter wird es wichtig auch auf die Lektür zu achten: vor lasziven, obszönen Büchern, Blättern, Bildern be wahren und dagegen immun machen. Freilich, jetzt eine schwierig Aufgabe, besonders in der Großstadt, wo die Unzucht ihre Keim sporen überallhin verschleppt, und wo ein irregeleiteter Liberalis mus, aus Furcht vor Polizeieingriffen, der Unzuchtindustrie, ob e es weiß oder nicht weiß, sekundiert. Ich bin überzeugt, daß ma diese Angst einmal überwinden und den Mut zu ernsthafter Re pression der Greuelindustrie finden wird. Die geistig führende Kreise müssen vorangehen. Als vor einigen Jahren durch die Angs vor der sogenannten lex Heinze der Goethe-Bund ins Leben gerufe wurde, hätte er sich neben dem einen Ziel, echte Kunst und Dichtun gegen die plumpen Hände einer übereifrigen Polizei zu schützen, zu gleich das andere Ziel setzen sollen: die Unzuchtliteratur und -in dustrie unterdrücken zu helfen. Durch stetige Einwirkung auf di Presse, die durch Gewinnsucht vielfach an der Unzuchtindustrie in teressiert ist, müßte hier das stumpfgewordene Ehr- und Scham gefühl belebt werden, so daß jene Industrie wenigstens vo der Bildfläche der Öffentlichkeit verschwände und denen, die si nicht suchen, sich nicht mehr aufdrängte. Daß das Unternehme nicht ganz hoffnungslos ist, hat der inzwischen ins Leben getreten „Verein zur Bekämpfung des Schmutzes in Wort und Bild" ge zeigt. Allerdings bleibt gegen diejenigen, die kein Ehr- und Scham gefühl mehr haben, die Repression durch eine schärfere Handhabun der Gesetz- und Polizeigewalt notwendig.

3. Die Tätigkeitstriebe entwickeln und stärken. Es ist auch an diesem Punkt das wirksamste Mittel, die sinnlichen Triebe einzudämmen und zu disziplinieren. Freie, fröhliche, schaffende Tätigkeit fesselt das Interesse, hält die Gedanken bei der Sache und wehrt dem Eindringen lüsterner Bilder und Vorstellungen. Müßiggang dagegen öffnet wie allen Lastern, so vor allem der Unzucht Tür und Tor; der Unbeschäftigte gerät mit vagierenden Vorstellungen alsbald auf dies Gebiet, obszöne Bilder nehmen von der hindämmernden Seele Besitz und machen sie sich ganz untertan. „Tue immer etwas Gutes, daß der Teufel, wenn er umgeht, dich nicht müßig findet." So der heilige Hieronymus; es ist der beste Rat, der jungen Leuten gegeben werden kann.

Von hier aus wird dann wieder jede Förderung des Spiels, des Turnens, des Wanderns, des bescheidenen Sports, der Handarbeit empfohlen sein. Alle körperliche Anstrengung wirkt den Lusttrieben entgegen, gibt auch dem Leibe gesunde Müdigkeit und sichert den Schlaf gegen allerlei Dämonen. Glücklich in dieser Hinsicht, wem der Beruf anstrengende körperliche Leistungen auferlegt. Wem er sie vorenthält, wer durch den Beruf zu anhaltender Gehirnarbeit ohne entsprechende Körperarbeit genötigt wird, hat um so mehr Ursache, sich selbst in Gestalt von Übungen und Spiel das Notwendige zu verordnen.

4. Den Stolz gegen die Triebe aufbieten. Die Herrschaft über die Triebe und vor allem die Herrschaft über den unbarmherzigsten Treiber ist eine stolze Sache; ihm nachgeben müssen wird im Grunde stets als herabwürdigend und erniedrigend empfunden. Schon in dem Knaben diesen starken, stolzen Sinn gegenüber den sinnlichen Flucht- und Lusttrieben begründen, ist die größtmögliche Sicherheit gegen die spätere Überwältigung durch jenen blindesten und tyrannischsten Naturtrieb. Für eine weichliche Seele gibt es keinen Widerstand.

Zum Schluß ein Wort über die heute wieder viel erörterte Frage: ob und wie der Jugend über das Geschlechtsleben Belehrung zu geben sei?

Pädagogische Theoretiker männlichen und weiblichen Geschlechts fordern gegenwärtig mit leidenschaftlichem Eifer: sexuelle Aufklärung,

beinahe als ob Heil und Seligkeit davon abhängig wäre. Es sei unbedingte Pflicht der Erzieher, den Kindern die Aufklärung selbst zu erteilen, die sonst von fragwürdigster Seite ihnen zugeführt werde; es sei unter allen Umständen besser, von Vater oder Mutter in ernster Stunde darüber belehrt zu werden, woher die kleinen Kinder kämen, als von verdorbenen Kameraden oder Kindermädchen zu erfahren, daß es mit dem Storch nichts sei, daß das ganz anders zugehe.

Die pädagogische Praxis hat gegen diese Forderung, die auch schon von der Basedowschen Aufklärungspädagogik mit großem Ungestüm erhoben wurde, stets große Zurückhaltung beobachtet. Und man wird gestehen müssen, nicht ohne Grund; die Sache hat ihre großen Schwierigkeiten und Bedenken. Jene Enthusiasten für Aufklärung unterschätzen die Schwierigkeit, und sie überschätzen andrerseits den Gewinn. Schon die Frage macht Schwierigkeit: wann soll die Belehrung gegeben werden? Wenn die Periode der Pubertät herankommt? Das wird die nächstliegende Antwort sein. Aber schwerlich wird die Aufklärung aus jenen andern Quellen so lange auf sich warten lassen; sie findet wohl oft schon in recht frühen Jahren statt. Soll man ihr also zuvorkommen und schon mit Kindern von sechs oder acht oder zehn Jahren davon reden? Aber läuft man dann nicht Gefahr, die Aufmerksamkeit auf diesen Punkt vorzeitig einzustellen, zu einer Zeit, wo das Kind von selber noch gar nicht eigentlich darauf kommen würde? Wird es sich nun nicht mit Neugierde und Nachfrage oder gar mit stillem Bohren und Beobachten damit beschäftigen? Also wird das Abwarten doch anzuraten sein, und etwaige Einflüsterungen von da oder dorther, nun, man kann sie doch nicht hindern.

Dann aber, wie weit soll die Aufklärung gehen? Im Allgemeinen bleibend wird sie kein Geheimnis mehr entdecken. Soll sie also ins naturhistorische Detail der Begattungs- und Befruchtungsvorgänge gehen? Soll sie Bilder zu Hilfe nehmen, oder, wie die rasende Beredsamkeit aufklärungssüchtiger Weiber fordert, Anschauungsunterricht bei Tieren suchen, von wo dann zum Experimentierkursus nur noch ein kleiner Schritt wäre? Das wird doch auf alle Weise unmöglich bleiben. Und wenn sich nun gerade hierauf

ie „Wißbegierde“ der dem kritischen Alter sich Nähernden richtet? Können die Eltern hiervon mit den Kindern reden? Ich kann es anz verstehen, wenn sie es als schamlose Aufdeckung von sich weisen. Ind ebensowenig möchte ich es einem Lehrer oder einer Lehrerin ur Pflicht machen, zu reden von dem, wovon zu reden ist Ver-egenheit. Natürlich in allgemeinen Wendungen von der sittlichen Bedeutsamkeit des Verhältnisses von Mann und Frau, von ehelicher iebe und Treue, von den Gefahren, die mit der Entgleisung der Triebe verbunden sind, zu reden, das ist nicht eben schwer; es mag nd wird ja auch geschehen. Aber niemand erwartet von solcher Aufklärung“ und Belehrung große Wirkungen, erwartet sie noch veniger von der Naturhistorie.

Am ersten wird der Weg gangbar sein, den man in jüngster Zeit hie und da eingeschlagen hat, daß ein einsichtiger älterer Arzt, twa bei der Entlassung aus der Schule, über diese Dinge den un ins Leben Tretenden eine sachliche mehr als moralisierende Be-ehrung erteilt. Er hat den großen Vorzug, daß er als Fremder und ls Sachverständiger freier und unbefangener, objektiver und sach-emäßer über die Dinge sprechen kann. Er kann aus seiner Wissen-chaft das Notwendige über die natürlichen Vorgänge selbst sagen; r kann als hygienischer Berater beiden Geschlechtern ernste Mah-ungen und Winke geben; er kann aus seiner ärztlichen Erfahrung uch über die schweren Folgen von Verfehlungen auf diesem Gebiet nbefangen handeln; er wird das heikle Gebiet der geschlechtlichen Krankheiten nicht bloß streifen und als Schreckbild brauchen, sondern ie Dinge in ihrer Wirklichkeit und ihren Wirkungen in concreto arstellen; er wird auch die weniger sichtbaren Wirkungen nicht bergehen, die Wirkungen auf das Gemütsleben, die deprimierenden Affekte der Angst, der Reue, der Scham, und ihre Rückwirkungen uf das Nervensystem. Kurz, er kann zeigen und wirksam zum Be-wußtsein bringen, daß es sich hier um höchst ernsthafte Dinge andelt, Dinge, die ganz und gar nicht mit Scherz und Leichtsinn bgetan sind.

Zu viel wird man allerdings auch hiervon nicht erwarten dürfen. Selbstbeherrschung ist Sache nicht des Wissens, sondern des Willens. Das bloße Wissen um die Bedeutung dieser Funktionen, ihre Wichtig-

keit für die Lebensgestaltung und ihre Gefahren hilft nicht vie wenn nicht andere Widerstandskräfte von langer Hand her in de Seele begründet sind. Ein kraftvoller, gegen das sinnliche Syste und seine Triebe sich selbst erhaltender Wille wird die einzige Schut wehr sein, die Sicherheit verspricht.

Elftes Kapitel

Die Ehre

Überall sind wir im bisherigen dem Ehrtrieb begegnet, den d Erzieher für die Aufgabe der Wesens- und Willensbildung i Spiel zu bringen nicht umhin kann. Wir wollen jetzt über d Wesen der Ehre und die Aufgaben, welche die Bildung des Eh triebes selbst dem Erzieher stellt, zusammenhängend handeln.

Der natürliche Trieb, der sich auf Auszeichnung und Ehre richt spielt im Menschenleben eine ungemein wichtige Rolle. Angelegt er schon in den höchststehenden Tieren; seine volle Entwicklung errei er erst mit der Ausbildung des reflektierten Selbstbewußtseins, d das eigene Selbst dem Selbst andrer gegenüberstellt und mit ihm ve gleichend mißt. Es entsteht so etwas wie ein sekundärer, ideeller Selb erhaltungstrieb; wie der ursprüngliche natürliche Selbsterhaltung trieb auf die Erhaltung des realen Selbst gerichtet ist, so jen ideelle auf die Erhaltung des vorgestellten Selbst. In zwei Form erscheint dieser Trieb: als Wetteifer, das Verlangen, sich vor ande auszuzeichnen und sich dessen inne zu werden, und als Ehrtrieb, d Verlangen, sich hohe Schätzung bei der Umgebung zu erwerben u diese zum Ausdruck gebracht zu sehen.

Der Wetteifer, der Trieb, es andern zuvorzutun, ist ein mächtig Hebel für die Entwicklung aller Kräfte; er ist der antagonistis Trieb zur natürlichen Trägheit. Der große Vorteil aller gemei samen Übungen beruht darauf, daß sie den Wetteifer, die Äm lation, ins Spiel bringen. Es kann sich daher auf keine We um seine Unterdrückung handeln, sondern nur darum, ihn richt zu leiten und vor Entartungen zu bewahren.

Zwei Formen der Entartung ist die Ämulation ausgesetzt: dem eid und dem Übermut. Der Neid entspringt aus dem deprimieren-n Schmerzgefühl, das durch die Wahrnehmung fremder Über-jenheit hervorgerufen wird: die Gekränktheit wird zum Neid, wenn als Haß gegen den Überlegenen sich kehrt. Der Übermut (ὕβρις, atio animi) entspringt aus dem komplementären Lustgefühl, das rch die Wahrnehmung der eigenen Überlegenheit hervorgerufen rd. Seine Erscheinungsform ist das sich brüsten, sich aufzeigen id renommieren; er verlangt, von den andern gesehen und be-undert zu werden, und sucht dies, wenn nötig, durch kränkende id demütigende Behandlung (ὑβρίζειν) zu erzwingen.

Beide Gefühle wirken lähmend auf das Streben. Der Neid zugleich Gedrücktheit: es hilft doch nichts; er hat die Tendenz, m Willen die Richtung nicht auf eigene Anstrengung, sondern die rverse Richtung auf das Herabziehen des andern zu geben, durch ble Nachrede, Verleumdung: natürlich, schlechten Mitteln verdankt seine Überlegenheit; oder durch heimtückische Schädigung: dem eneideten ein Bein zu stellen und ihn zu Fall zu bringen, ist die rößte Erquickung. Nicht minder wirkt der Übermut lähmend auf as Streben: ich hab's nicht nötig, mich erreicht doch keiner; ein lbstzufriedenes Ausruhen auf seinen Lorbeeren ist der Habitus, ozu er verführt.

Die Kunst des Erziehers wird also sein: den fröhlichen Wett-ifer erhalten und ihn vor jenen Entartungen bewahren. Drei Dinge ommen hier in Betracht:

1. *Gleiche Kräfte zum Wettbewerb zusammenführen.* hier hat jeder Hoffnung, Sieger zu sein, aber keiner ohne Aufbietung einer ganzen Kraft. Wo das Unterliegen auf der einen Seite elbstverständlich ist und auf der andern das Siegen, da hat der Kampf keinen Reiz; er hinterläßt nur Gefühle der Depression und der Selbstüberschätzung. Die Schule sucht dieser Forderung durch die Klassenteilung entgegenzukommen. Freilich, ein sehr unvoll-kommenes Verfahren; nur die Leistungen können hier zum Maß-tab gemacht werden; die geistige Begabung als solche kommt nicht n Betracht. Und so sitzen in allen Klassen sehr Ungleiche zusammen: von solchen mit leichtester Fassungskraft, solchen, die durch Fleiß

und Anstrengung sich auf der Höhe halten, bis herab zu solche die der Mangel an Begabung hoffnungslos auf die letzten Plä herabdrückt. Wie sollte es hier gelingen, den Wetteifer zu erhalter Die Begabten sind mühelos die ersten, sie werden so zum Übermu zum Sichgehenlassen verführt und drücken zugleich die andern hera deren Mut und Selbstbewußtsein darunter leidet. Von hier a ist der Vorschlag gemacht worden, Sonderklassen für besonders B gabte einzurichten. Ich fürchte aber, der Schaden, den sie bring würden, wäre größer als das Übel, das sie zu heilen bestimm sind. Der Übermut würde in diesen Klassen wohl erst recht g deihen: als „besonders begabt" von der Schule offiziell etikettie und behandelt, als erlesenes Genie von allen Verwandten und B kannten des Hauses gepriesen zu werden, das ertrüge wohl kei Schülerhirn ohne schweren Schaden. Schon um deswillen wir abgesehen von zahlreichen andern Unzuträglichkeiten, die Sache u möglich sein: man lasse, wie im Leben überall, so auch in der Schu mehr und minder Begabte ihr Verhältnis zueinander finden. Eh ist es möglich, die durchaus und überall Schwachbegabten in b sonderen Klassen unterzubringen.

2. Sich des Schwächeren annehmen. In allen Verhäl nissen, im Hause, in der Schule, auf dem Spielplatz, wird es fü den Erzieher geraten sein, mit besonderer Hilfe und Aufmunterun den Schwächeren zu heben, dagegen den von Natur Stark un Begabten durch besondere Forderung zu mäßigen. Die Erziehun hat den großen Vorteil, daß sie relative Maßstäbe anlegen kann das Leben tut es nicht, es drückt den Schwachen, den Kranken un Zurückgebliebenen rücksichtslos zu Boden, es mißt nur die Leistunge nicht ihr Verhältnis zu den Kräften. Der Erzieher wird dies ni aus den Augen verlieren; er wird den guten Willen, die relati tüchtige Leistung mit Anerkennung ermuntern, die an sich überlegen Leistung, die aber nicht dem Maß der Kräfte entspricht, mit kühlen Zuspruch abfertigen. Vor allem aber wird er bei dem Schwache die starke Seite suchen. Es gibt nichts, was den Mut und da Selbstvertrauen so zu heben geeignet ist, als an irgend einem Punk zum Bewußtsein seines Könnens, seiner Überlegenheit zu kommen. Ei Schüler gehört überall zu den Schwachen, die Mathematik will ihn

cht eingehen, mit den Sprachen hapert's; aber er ist ein guter ichner. Der Lehrer wird, wo sich einmal eine Gelegenheit bietet, aufrufen: das kann uns N. an der Tafel darstellen. Gewinnt so das Bewußtsein, daß auch er etwas kann, was nicht alle nen, so mag ihm die Zuversicht wachsen: am Ende ist die Sache h auf andern Punkten nicht so hoffnungslos.

3. Die Vergleichung von den Dingen ablenken, die ein schenk des Glücks sind, sie hinlenken auf die Dinge, die rch den eigenen Willen, durch ernste Arbeit und Anengung erworben werden. Die Glücksgüter, Vornehmheit, ichtum, auch Begabung haben es an sich, den Übermut auf der en, den Neid auf der andern Seite zu erregen; wogegen die rzüge, die der eigenen Anstrengung verdankt werden, weniger n Übermut disponieren: seines Fleißes darf man sich rühmen, egt es aber nicht zu tun; auf der andern Seite werden sie als rechtes Verdienst anerkannt.

Das Verlangen nach Ehre im objektiven Sinne richtet sich auf Anerkennung und Hochschätzung bei der Umgebung und deren sdruck. Mehrung der Ehre bewirkt wie die Steigerung des realen elbst und seines Besitzes Lustgefühle, Minderung Schmerzgefühle. ie Aussicht hierauf wirkt demnach als Willensmotiv in dem Sinne, ß sie antreibt zu erwerben, was die Ehre mehrt, zu vermeiden, as sie mindert. Was dies ist, das hängt ab von dem, was die ngebung schätzt, es können gute oder gleichgültige, es können auch limme Dinge sein. Die Tendenz des Ehrtriebes ist demnach, von r Umgebung und ihrem Urteil abhängig zu machen; die Ehre, s Ansehen im Kreise der Genossen, ist eines der stärksten Bänder, s die Glieder einer Gemeinschaft zusammenbindet.

In der Erziehung kommt die Ehre in zwei Formen in Beacht. Zunächst als Anerkennung des Erziehers: die Ehre des chülers ist die gute Meinung des Lehrers, die Ehre der Kinder e Freude und der Beifall der Eltern. Dazu kommt aber mit igender Bedeutung die Ehre unter den Gleichen, den Spielmeraden, den Bankgenossen, den Gefährten der Arbeit und des ergnügens.

Die Ehre bei dem Erzieher und Lehrer findet ihren Ausdruck

in Gestalt von Lob und Tadel. Da die Ehre ein so bedeutsam Mittel der Willenslenkung ist, so ist es nicht unwichtig, mit L und Tadel richtig umzugehen. Folgende allgemeine Regeln lass sich hierfür aufstellen.

1. Sich hüten vor unverdientem Lob und Tadel. S bringen Gleichgültigkeit gegen das Urteil und Geringschätzung geg die Person hervor und vernichten demnach die Autorität. W andre richten will durch Lob und Tadel, muß die Sache versteh und darf sich nicht irren; wer sich irrt, hat kein Urteil und tau nicht zum Führer.

2. Sich hüten vor ungerechtem Lob und Tadel. S sind ein Anzeichen, daß die Autorität nicht von der Sache und nic von den Leistungen in ihrem Urteil sich bestimmen läßt, sonde von zufälligen Gefühlen der Zuneigung und Abneigung oder v Rücksichten und Absichten. Ungerechtes Urteil erbittert, vernicht das Vertrauen und zerstört die Autorität. Es ist daher eine wic tige Sache für Eltern und Lehrer, das Vertrauen zu ihrer Gerec tigkeit sich zu erhalten: Kinder sind an diesem Punkt sehr empfindlic jede ungerechte Bevorzugung des andern zieht nicht nur Mißstimmun gegen die Autorität, die falsche Gewichte führt, sondern auch A neigung gegen den Bevorzugten nach sich, der Vorzug wird an ih von den Benachteiligten gerächt. Man weiß, wie „Lieblinge" de Lehrers in einer Klasse angesehen sind. Also, Vorsicht in de Äußerung persönlicher Zu- und Abneigung, Vorsicht gegen sich selb im Urteil, Vorsicht auch gegen den Schein, daß andre Momen als sachliche bei der Schätzung den Ausschlag geben. Der gelegen lichen üblen Nachrede wird freilich auch der gegen sich selbst strengst Lehrer nicht leicht entgehen: ein Schüler, der schlecht abgeschnitte hat, wird immer versuchen sich zu trösten, indem er die Sache au die Ungerechtigkeit des Lehrers schiebt.

3. Mit Lob und Tadel sparsam umgehen. Wer be jedem Anlaß mit Lob und Tadel bei der Hand ist, der nimmt ihne ihr Gewicht. Das seltene Lob gilt etwas, wie alles, was schwer z erringen ist. Und so verliert der Tadel seine Bedeutung, wenn e zur Regel wird; man gewöhnt sich dann daran wie an unvermeid liche Begleitgeräusche.

4. *Vor dem Superlativ sich hüten.* Im Superlativ redet r Affekt, der Zorn, oder die Bewunderung oder die Liebe. Der rzieher stellt die überlegene Vernunft dar, die nicht die Sprache s Affekts redet. Besonders: vorsichtig im Ausdruck des Tadels n. Kränkende und gar beschimpfende Ausdrücke stumpfen das hrgefühl, mindestens die Empfindlichkeit gegen das Urteil dessen , der für den Tadel keine andern Ausdrücke zu finden vermag. e leisen Töne werden stärker gehört als die schreienden. Vor em wirkt die Beschimpfung vor der Gesamtheit erbitternd zu- ich und abstumpfend. Wer coram publico, vor seiner Klasse, be- impft wird, der kann gar nicht anders, als durch ostensible Gleich- ltigkeit die Sache abschütteln. Das ist einfach das Gebot der elbsterhaltung.

5. *Den ernster Zurechtweisung Bedürftigen beson- rs nehmen.* Jedes gesprochene Wort erweckt den Gegensinn, gt Goethe einmal; es gilt doppelt von der öffentlichen Zurecht- eisung. Sie richtet zugleich den Sinn auf die Rechtfertigung; sie gt leicht das Gefühl auf: jetzt grade nicht! Es wäre erniedrigend, zt nachzugeben und das Getadelte abzustellen, es sähe nach Bieg- mkeit und Knechtssinn aus. Nimmt man denselben allein, spricht an mit ihm im Vertrauen, so gewinnt man Vertrauen: ich will h nicht beschämen und erniedrigen, ich möchte nicht dein Richter, ndern dein Seelsorger sein, und darum möchte ich dir vorstellen d ans Herz legen, dies oder das abzustellen. Ich weiß, es ge- rt nicht zu deinem eigentlichen Wesen; du selbst mußt es als ein emdes empfinden. Also wir tun das für die Folge ab und sind nz wir selbst. Daß wir darüber gesprochen haben, braucht im rigen niemand zu wissen. — Vielleicht gewinnt man bei dem also geredeten die innere Zustimmung, die Stimme seines Gewissens d Ehrgefühls, die bloß mißleitet waren; auf jeden Fall macht an ihm möglich, ohne öffentliche Beschämung, ohne Furcht vor m Vorwurf der Schmiegsamkeit sich zu ändern.

6. *Den Tadel nicht allein stehen lassen.* Wer nur Tadel fährt, wird notwendig gleichgültig dagegen. Vortrefflich sagt Her- rt: „Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört t als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon

gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen". Und danebe
mag gleich noch eine beherzigenswerte Mahnung Herbarts steher
„Wenn der Erzieher einmal dem, was dem Zögling reiner Ern
ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihm den Erfolg langer Arbe
kosten". Wohlgemerkt, was dem Zögling Ernst ist, ob's auch de
Erwachsenen als eine große und ernste Angelegenheit erscheint, da
auf kommt es nicht an.

Zu der Ehre bei den Autoritäten kommt die Ehre unter de
Kameraden. Sie ist dem Knaben nicht minder wichtig, ja vielleic
steht sie ihm an Bedeutung voran: ihre Minderung oder ihr Ve
lust wird schwer empfunden, schwerer wohl als Tadel und Stra
von oben. Der Spruch der Gleichen, das iudicium parium, h
überall große Gewalt, es wird als das gerechte Gericht empfunde
der Spruch der Oberen hat fremde Maßstäbe. Das gilt vor alle
da, wo eine organisierte Genossenschaft ein einheitliches korporativ
Ehrgefühl entwickelt hat, wie in unserm Falle in der Schulklass
das Ansehen unter den Klassengenossen wird in der Regel vor de
Ansehen bei dem Lehrer den Vorrang haben: was die Klasse ve
urteilt, wird der normale Schüler nicht tun, auch wenn es Lehr
und Schulordnung fordern, und umgekehrt, was die Klasseneh
fordert, wird er tun, auch wenn es verboten ist und gestraft wir

Der Lehrer wird hieraus Anlaß nehmen, auf zwei Punkte
achten:

1. *Sich hüten, soweit es irgend möglich ist, den ei
zelnen in Konflikt mit seinem genossenschaftlichen Eh
gefühl zu bringen.* Er wird von dem einzelnen nicht forder
was gegen die Klassenehre geht, z. B. gegen einen Kameraden Zeu
nis abzulegen oder gar ihn anzuzeigen. Wie vor Gericht Familie
glieder nicht genötigt werden, gegeneinander zu zeugen, so hier: d
Klasse bildet auch eine Art Familiengemeinschaft. Sollte sich e
Zuträger und Angeber freiwillig einstellen, so wird man das a
lehnen: das geht gegen die guten Sitten. Anders nun, wenn d
ganze Klasse die Sache verurteilt und ihre Ehre durch einen ei
zelnen kompromittiert sieht: dann mag man ihr an die Hand gebe
sich durch Auslieferung des Schuldigen von einem Makel, der son
an der Gesamtheit hängen bliebe, zu befreien.

2. Sich hüten, das korporative Ehrgefühl zu ver-
etzen. Eine Klasse ist ein empfindliches Wesen, sie hat ein ziemlich
estimmtes Gefühl dafür, ob sie und jeder einzelne ihrer Würde
ngemessen behandelt wird. Besonders reizbar wird dies Gefühl
uf der Oberstufe unsrer höheren Schulen, es hängt damit zu-
mmen, daß sich die Schüler in etwas abnormer Lage befinden;
r Lebensalter ist eigentlich der Schulzucht entwachsen, wie es ihnen
e abgegangenen Altersgenossen zeigen. Es wird daher wichtig
in, sich in Fühlung mit diesem Ehrgefühl zu halten, es zu schonen
id mit leiser Hand, wo es zu entgleisen droht, zu leiten. Bringt
an es durch Anordnungen, die als Kränkungen empfunden werden,
gen sich auf, dann wird man einen schweren Stand haben: die
ertretung erscheint dann als Pflicht der Selbstachtung, und die
trafe mehrt das Ansehen unter den Genossen, ganz wie unter den
zialdemokratischen Genossen die erlittenen Gefängnisstrafen als
renvolle Wunden im notwendigen Kampf mit Stolz aufgezeigt
erden. Sind die Verhältnisse an einer Anstalt einmal so ver-
hren, dann kann eigentlich nur durch einen Wechsel in den Per-
nen geholfen werden. Waren die Maßregeln notwendig, ist der in
r Schule herrschende Korpsgeist ein perverser, wie es denn vorkommt,
e sogenannten Schülerverbindungen geben vor allem betrübende
rempel dafür, dann hilft nur eines: die Führer entfernen; es kann
schehen, daß ein einzelner sich eine böse Tyrannis erwirbt und
m Gesamtgeist die schlimme Richtung gibt. Seine Entfernung
dann nicht nur für die Klasse, sondern möglicherweise auch für
n selbst eine Befreiung: auf neuem Boden mag er einen neuen
lauf nehmen, an dem Ort seiner alten Sünden ist es schwer.
at sich dagegen der Lehrer oder Leiter in seinen Anordnungen
tschieden vergriffen, so wird für ihn ein Ortswechsel erwünscht
n, wo er mit den gewonnenen Erfahrungen sich neu einrichten
nn.

Noch eine Aufgabe wird für den Erzieher auch hier in Betracht
mmen: den Ehrtrieb vor Entartungen zu bewahren. Nennen
r seine rechte, normale Entwicklung Ehrliebe, so stehen dieser zwei
tartungen gegenüber: ein Übermaß von Empfänglichkeit für Ehre
d Auszeichnungen und ein Untermaß. Jenes kommt wieder in

zwei Gestalten vor: als Eitelkeit und als Ehrgeiz. Eitel ist, wer sich selber gefällt und von allen andern erwartet, daß er ihnen ebenso gefalle, auch sie jederzeit durch sein Verhalten auffordert, ihm dies Gefallen kundzutun, ob ihr Urteil Gewicht hat oder nicht, und ob die Dinge, für die er ihre Bewunderung sucht, Wert haben oder nicht. Das Gegenteil ist der Stolz, der an sich selbst hohe Anforderungen stellt, daher schwer mit sich zufrieden ist, und die Bewunderung Beliebiger um beliebiger Dinge willen verschmäht. Damit wäre die Aufgabe der Erziehung gegeben: den rechten Stolz in die Seele zu pflanzen und vor Eitelkeit zu bewahren. Vor allem wird man sich hüten, selber die Eitelkeit groß zu ziehen. Es geschieht durch alle Aufforderung des Kindes zur Aufzeigung seiner Vorzüge. Wie oft hiergegen von der Eitelkeit der Eltern gesündigt wird, wie vielfältig die Aufforderungen zur selbstgefälligen Epideixis sind, wurde schon oben (S. 69) berührt. Die rechtschaffene Erziehung wird gegen diese Gefahr mit strenger Selbstzucht auf der Hut sein. Sie wird auch sich angelegen sein lassen, Kinder vor dem Umgang mit solchen, die ihre Eitelkeit wecken und sie selbstbewußt machen, ob aus Torheit, ob aus Bosheit, zu bewahren, ebenso auch erste naive Äußerungen der Eitelkeit mit ernstem Wort zurückzuweisen: Lieber, damit denkst du dir Bewunderung zu erwerben? dafür sind wir nicht zu haben; hier dagegen sind Leistungen, mit denen Ehre einzulegen wäre. Das beste Heilmittel gegen die Eitelkeit und Einbildung ist übrigens die Gesellschaft der Gleichen, die jede Äußerung der Eitelkeit offen und unbarmherzig zurückzuweisen als ihr Recht oder ihre Pflicht empfinden.

Ehrgeizig ist, wer der äußeren Ehre als dem höchsten Lebensziel nachjagt und alle übrigen Dinge als Mittel einschätzt oder erstrebt, jene zu gewinnen. Der Ehrgeiz pflegt sich da einzustellen, wo es an Liebe und Freude zur Sache fehlt; er ist die Leidenschaft derer, die keiner Begeisterung für eine Sache fähig sind. Begünstigt wird er durch alle Berufe, in denen das Karrieremachen zu Hause ist. Da unsre Schulen auch ihre Karriere haben, das Aufsteigen von Stufe zu Stufe, die Noten und Auszeichnungen und ersten Plätze, so sind auch sie Pflanzstätten des Ehrgeizes, der denn auch bei manchen schon hier stattlich gedeiht; dann kommen die Staats-

prüfungen mit Noten und Sortierungen und endlich die Amtskarriere, in der sich der Ehrgeiz zur Reife auswächst. Was die Erziehung dagegen tun kann, wird auf folgendes hinauskommen: 1. Zur Selbstachtung ziehen: nur was du selbst vor deinem eigenen Gewissen billigen kannst, nur was du in rechtschaffener Selbstprüfung als ein ernsthaftes Ziel des Strebens anerkennen kannst, bringt dir wirklich Ehre: ob es von andern erkannt und anerkannt wird, steht in zweiter Linie. 2. Den Sinn auf die Sache richten und Freude am Werk der eigenen Hände kennen lehren. Wo das Gelingen und die Freude am Gelingen die Tätigkeit krönt, da bedarf es nicht der äußeren Ehre, um ihr Wert zu geben. Daher sind alle Tüchtigen, die an ein Werk ihre Seele setzen, gegen den Ehrgeiz am besten geschützt: er ist die Krankheit der Mittelmäßigen, der Unpersönlichen.

Das andre Extrem ist die völlige Unempfindlichkeit gegen Ehre und Auszeichnung, die Ehr- und Schamlosigkeit. Sie kommt, wie es scheint, als angeborener Defekt vor, als ein Teil des moralischen Schwach- und Blödsinns überhaupt. Daneben erscheint die erworbene Schamlosigkeit, die man wohl aber stets als verdorbenes Ehrgefühl ansehen kann: die Ehre wird nicht in guten und löblichen, sondern in schlechten und schimpflichen Dingen gesucht. Es ist eine Entartung des Ehrgefühls, die leicht durch falsche Behandlung entsteht; vor allem dann, wenn die Ehre vor den Autoritäten mit der Ehre unter den Kameraden in Konflikt kommt.

Das normale Verhalten wäre also das des Ehrliebenden: er verachtet nicht die Ehre und gute Meinung der Umgebung, aber er ist auch nicht gar zu sehr darauf aus; sie ist ihm nicht das Ziel seines Handelns, sondern ein erfreulicher Zuwachs zur wirklichen Leistung oder zum Verdienst. Weshalb er ruhig abwartet, ob sie sich einstellt, und es gelassen erträgt, wenn sie ausbleibt: um die Sache war es ihm zu tun, nicht um die Meinung andrer. Es ist die vornehme Gesinnung, der die Selbstachtung das Erste ist und auch allein genügt, wenn die Anerkennung der andern ausbleibt. Es wird nicht schwer sein, für diesen Typus den inneren Beifall eben zur Selbständigkeit aufstrebender Jünglinge zu gewinnen. Man versuche einmal, sie selbst die Züge eines Mannes,

in dem diese Gesinnung lebendig ist, finden zu lassen. Oder man komme ihnen mit der Schilderung, die Aristoteles in seiner Tugendtafel (Nic. Eth. IV, 8, 9) von dem hochsinnigen Mann gibt, zu Hilfe: eine Fülle von angedeuteten Zügen ladet zur Ausführung und zur Belebung durch Beispiel, vielleicht auch einmal zu Zweifel und Widerspruch ein. Wie fein ist z. B. die Beobachtung, daß der Mann von vornehmer Gesinnung nicht viel über persönliche Dinge redet, weder von sich noch von andern; es liegt ihm nicht daran, sein Lob zu hören, noch weniger den Tadel andrer, oder, daß er für Kränkungen ein schlechtes Gedächtnis hat, so etwas übersieht er.

Die beste Leitung im Gebiet der Ehre und den sichersten Schutz gegen Entgleisungen gibt wahre Verehrung einer großen Persönlichkeit. Ihre ideelle oder reale Gegenwart gibt den allezeit gegenwärtigen Maßstab des wahrhaft Würdigen und Ehrebringenden. Nochmals sei hier auf den großen Wert guter Biographien großer Menschen für die sittliche Bildung hingewiesen.

Zwölftes Kapitel

Die sozialen Tugenden

Wir erklärten sie als diejenigen Charaktertüchtigkeiten, die zur Lösung der Aufgaben, die das Gemeinschaftsleben stellt, geschickt machen. Der allgemeine Willenshabitus, in dem sie wurzeln, ist das Wohlwollen, das in den sympathischen Gefühlserregungen und Willensantrieben seine Naturgrundlage hat. Gerechtigkeit und Nächstenliebe sind ihre Grundformen. Gerechtigkeit ist die Gesinnung und Willensrichtung dessen, der in der Verfolgung der eigenen Interessen sich selbst beschränkt durch die schonende Rücksicht auf die Interessen andrer; neminem laedere ist seine Maxime, niemand durch störende Einbrüche oder Übergriffe in sein Leben und seine Interessensphäre verletzen oder kränken. Sein innerer Habitus ist: Achtung der fremden Persönlichkeit und ihrer Interessen als formell gleichwertiger; wogegen der Ungerechte die andern und ihre Interessen als minderwertig oder überhaupt nicht vorhanden ansieht.

Die Nächstenliebe ist die zugehörige positive Seite. Sie ist die Gesinnung und Willensrichtung dessen, der die andern und ihre Lebensinteressen nicht bloß nicht verletzt, sondern nach Vermögen zu fördern bestrebt ist. Er stellt sich und seine Kräfte in den Dienst fremder Wohlfahrt, sowohl der Wohlfahrt der einzelnen, mit denen ihn das Leben zusammenführt, als der Verbände und Gemeinschaften, denen er angehört, von der engsten bis zur weitesten, der Menschheit. Ihr Leben zu einem Reich Gottes auf Erden zu gestalten, in diesem letzten Ziel haben alle seine Bestrebungen ihren Einheitspunkt. Die Ordnung der Pflichten aber wird sich von hier aus so gestalten: Die nächste Aufgabe ist die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und ihrer sittlichen Kräfte, ohne die niemand für andre etwas sein und leisten kann. Die zweite: den Anforderungen gerecht werden, welche der Beruf und die nächste Lebensumgebung, Familie und Haus mit allen Pflegebefohlenen, stellen. Die dritte: die tätige Teilnahme am Gedeihen der Verbände und Gemeinschaften, die das Leben hineinstellt. Die vierte endlich: freundlich und willfährig, dienstfertig und hilfreich sein gegen jedermann, selbst gegen Feinde und Widersacher.

Die Familie als Schule der sozialen Tugenden. In der Familie hat die Natur selbst das Pflanzbeet der wohlwollenden Neigungen, die Schule der sozialen Tugenden errichtet. Sie bildet die engste und innigste, auf stärkste Naturtriebe gegründete Lebensgemeinschaft; sie stellt die nächsten und faßlichsten Aufgaben für die Übung der sozialen Tugenden. Es gibt drei Grundformen des auf Wohlwollen gegründeten Verhältnisses; sie entsprechen den drei möglichen Wesensverhältnissen: des Höheren zum Niederen, des Niederen zum Höheren, des Gleichen zum Gleichen. Alle drei sind in der Familie gegeben: das Verhältnis des Höheren zum Niederen in dem Verhältnis der Eltern zu den Kindern. Das Wohlwollen hat hier die Gestalt der hegenden, tragenden, fürsorgenden Liebe. Das Verhältnis des Niederen zum Höheren im Verhältnis der Kinder zu den Eltern. Die Zuneigung hat hier die Gestalt dankbarer Anhänglichkeit, aufblickender Verehrung. Das Verhältnis des Gleichstehenden ist doppelt gegeben, einmal im Verhältnis der Gatten, dann der Geschwister zueinander. Die Wohlgesinntheit hat hier die Form herzlicher Anerkennung und Achtung und geschwisterlicher Liebe.

Durch diese drei Grundverhältnisse wird nun im normalen Verlauf des Lebens jedes Menschenkind hindurchgeführt. In die Arme der Mutter gelegt, empfängt das Kind jahrelang jede Pflege und Handreichung von ihrer Liebe und Sorge. Dankbare Liebe und Anhänglichkeit gegen die Mutter ist das erste Gefühl, das sich in ihm über den sinnlichen Gefühlen erhebt. Unter Geschwistern heranwachsend empfängt und übt es schonende Rücksichtnahme, achtungsvolles Verständnis und liebevolle Teilnahme. Das ist der Elementarkursus in den sozialen Tugenden, der doch nicht leicht wirkungslos an einer Menschenseele vorübergeht, selbst dann nicht, wenn sie es zeitweilig selbst nicht wissen sollte, was sie ihm verdankt. Dann folgt der obere Kursus, er wird in dem Familienleben durchgemacht, das der Erwachsene selber gründet. Zunächst geben die Ehegatten sich sehr wirksame Lektionen oder Übungsaufgaben in verständnisvollem Einleben, in geduldigem Ertragen, in hoffendem Vertrauen, in tragender, stützender, hebender Liebe. Sodann beginnt die Erziehung der Kinder, sie bildet zugleich den abschließenden Kursus der Erziehung der Eltern durch letzte und höchste Aufgaben, die Aufgaben der emporziehenden, selbstvergessenen, entsagenden, aufopfernden, der göttlichen Liebe. Die Wahrheit des alten Worts: amor descendit, non ascendit, tritt in diesem Verhältnis wohl allen einmal nahe; es ist die schwerste Lektion, die zu lernen bleibt: Liebe üben auch ohne Entgegenkommen und Erwiderung. Es wird wenig Eltern geben, denen sie nicht einmal gestellt wird.

Das wäre die Bedeutung der Familie für das sittliche Leben: sie ist die große Schule aller sozialen Tugenden. Sie ist damit die Vorschule alles Gemeinschaftslebens. Gerechtigkeit, gegenseitige Achtung, Gemeinsinn, Anhänglichkeit, Vertrauen, Wohlwollen, Geduld, das sind die Kräfte, auf denen alles Gemeinschaftsleben beruht. Sie alle zu üben, bieten die einfachen und faßlichen Verhältnisse des häuslichen Gemeinschaftslebens reichlich und täglich Gelegenheit. Und da menschliche Kultur und geistiges Leben überhaupt nur in der Gemeinschaft sich zu entwickeln vermag, so ist das Familienleben die ewige Grundlage alles menschlichen Gedeihens. Die Zerstörung des Hauses und des Haussegens greift dem menschlichen Leben an die Wurzel. Das gilt für die einzelnen, das gilt auch

ür das Volk: mit der Heiligkeit des Familienlebens wanken die Grundlagen des Daseins; kein Raffinement der geselligen Bildung, eine Höhe der literarischen und künstlerischen Produktion wird daran twas ändern, daß eine Kultur zum Untergang gezeichnet ist, welcher ie Reinheit des häuslichen Lebens und die Achtung vor den schützen-en Schranken, womit Sitte und Recht die Familie umhegt haben, erloren gegangen ist. Hier liegt auch der tiefste Grund für die roße Bedeutung, welche die Reinheit des geschlechtlichen Lebens für as sittliche Leben überhaupt hat: es ist die Naturbasis des Familien-ebens; daher alles, was jene Seite des Daseins ins Gemeine erabzieht und vergiftet, das Familienleben und mit ihm das sitt-iche Leben überhaupt mit schwersten Störungen bedroht.

Von hier aus wird nun auch jene neumodische Doktrin zu be-rteilen sein, welche die Familie als eine im Absterben begriffene Form ansieht und sie im Gebiet der Erziehung durch gesellschaftliche Einrichtungen ersetzen will. Die Sozialdemokratie neigt bekanntlich u dieser Anschauung: die Familie gehöre mit der Hauswirtschaft iner ablaufenden Epoche des geschichtlichen Lebens an, der Epoche es Privateigentums und der Privatwirtschaft. Die fortschreitende Sozialisierung des wirtschaftlichen Lebens werde zur Aufhebung des Privateigentums führen; der Einzelhaushalt habe für die Produktion ängst seine grundlegende Bedeutung verloren, sie vermindere sich on Tag zu Tag auch in der Konsumtion; gesellig-gesellschaftliche Formen müßten den rückständig gewordenen Einzelhaushalt ersetzen. Dann sei auch die dauernde Einzelfamilie nicht mehr haltbar und otwendig; auf „freie Liebe" gegründete Verhältnisse würden an ie Stelle der alten „Zwangsehe" treten, und für die Erziehung es Nachwuchses werde die Gesellschaft leistungsfähigere Einrich-ungen schaffen, als sie in der Familie und Schule bisher be-tünden.

Was die Zukunft alles bringen mag, wir wissen es nicht, worin übrigens die sozialistischen Zukunftspropheten nicht besser als andre Menschenkinder gestellt sind; sie bemalen, wie andre es tun, den Zukunftshimmel mit ihren Wünschen und Träumen, nur daß sie araus Lehrsätze und Dogmen machen. Daß Tendenzen am Werk ind, welche die Einzelhaushaltung und das familienhafte Gemein-

schaftsleben auflösen, ist nicht zu bestreiten; im großstädtische Arbeiterhaushalt tritt die Sache am sichtbarsten hervor, ist abe auf ihn nicht eingeschränkt. Der Beruf der Hausfrau in der Haus wirtschaft ist überall im Zurückgehen; die Frau tritt als Konku rentin des Mannes mit auf den Arbeitsmarkt; für die den Kinder fehlende Mutter werden allerlei Surrogate, Kindergärten, Bewahr anstalten und Ähnliches versucht. Denn die Doktrin folgert: da ist der Anfang; wir müssen das Fortschreiten voraussehen und un darauf einrichten; das, was kommen will, ans Licht fördern, ist d Aufgabe aller Politik.

Demgegenüber wird folgendes zu sagen sein. Zunächst: bishe liegen die Dinge so, daß nur für einen Teil der Bevölkerung jen Auflösung des Hauses sich durchgesetzt hat. Für die weitaus über wiegende Masse der ländlichen und auch der städtischen Bevölkerun gilt auch heute noch, daß der Einzelhaushalt ihre wirkliche Lebens form ist, in dem die Frau den Mittelpunkt ihres Wirkungskreise hat. Wie weit jene auflösende Entwicklung gehen wird? Wir wisse es nicht; es ist wohl dafür gesorgt, daß die Bäume auch an diesen Punkt nicht in den Himmel wachsen. Schwerlich wird Großstad und Großindustrie in unserm Lande oder in den Ländern de europäischen Festlandes die Bevölkerung auch nur soweit aufsaugen als es in England geschehen ist, wo übrigens das Familienlebe auch in diesen Kreisen keineswegs am Aussterben ist. Auf jede Fall aber haben wir keine Ursache, den Prozeß der Auflösung de Familie zu fördern. Wir haben keine Ursache zu glauben, daß di Menschen besser und glücklicher leben werden, wenn durch wechselnd freie Liebesverhältnisse die feste Ehe verdrängt sein wird. Und ebens wenig, daß es für das heranwachsende Geschlecht im allgemeinen ei Gewinn sein wird, aus den Armen der Eltern genommen und „An gestellten der Gesellschaft" in öffentlichen Erziehungsanstalten über geben zu werden. Solange die Menschen Menschen bleiben, werde sie ihre eigenen Kinder lieber haben als die Kinder fremder Leute Und so lange dies gilt, werden die Väter und Mütter trotz alle Mängel und Unzulänglichkeiten immer noch die bestmöglichen Pflege und Erzieher ihrer Kinder bleiben. Es gibt für ein Menschenkin nichts, was es weniger entbehren kann, als den Sonnenschein de

lutterliebe. Und darum wird eine gesunde Politik nicht mit der ufgebung der Familie rechnen, vielmehr sich die Aufgabe stellen: ıs Familienleben zu erhalten, soweit es möglich ist, und wo es erloren ist, es wieder herzustellen. Es gehört zu den wesentlichen ebensbedingungen des Volks, daß allen seinen Gliedern die Mög- chkeit eines familienhaften und häuslichen Lebens offen steht, so- eit sie eben in sich dafür die Kraft und Tüchtigkeit haben. Viel- icht darf man sagen: unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung und rhöhung des nationalen Lebens ist das der Kernpunkt der sozialen rage: wie erhalten wir auch unter den veränderten wirtschaftlichen nd sozialen Verhältnissen den breiten Massen der Bevölkerung die eistungsfähigkeit, die Kinder, die sie in die Welt setzen, zu leiblich, ttlich und geistig tüchtigen Menschen zu erziehen? Einem Volk, das iese Aufgabe nicht zu lösen vermag, wäre die Axt an die Wurzel elegt. Weder der heranwachsenden Generation könnte für elterliche iebe und Zucht durch gesellschaftliche Veranstaltungen vollwichtiger rsatz geschaffen werden, noch könnte die elterliche Generation die rziehung durch die große Aufgabe der Erziehung ihrer Kinder, ohne chwersten Schaden am inneren Menschen zu erleiden, entbehren.)hne den Ernst der schweren Aufgaben, die Auferziehung und Zucht er Kinder stellt, würde das geschlechtliche Leben zu einem niedrigen etärismus entarten, und bald würde das Sinken der Bevölkerungs- ahl das kommende Ende anzeigen.

Anstaltserziehung. Nach dem vorherstehenden werden wir ie Erziehung in Anstalten, Waisenhäusern, Internaten, Alumnaten ür einen Notbehelf ansehen, der dann eintritt, wenn das Normale, ie Erziehung im elterlichen Hause, aus irgendwelchen Ursachen nicht nöglich ist. Das entspricht der in unserm Volke herrschenden An- chauung. Bei unsern westlichen Nachbarn liegt die Sache nicht anz so. In England und Frankreich gehört die Anstaltserziehung ür die oberen Schichten der Gesellschaft einigermaßen zu den aner- annten Lebensgewohnheiten. Die alten berühmten public schools Englands und so die zahlreichen gleichartigen Privatanstalten sind Internate, welche die Knaben der wohlhabenderen Familien zu Unterricht und Erziehung aufnehmen; freilich dauern die Ferien, die u Hause zugebracht werden, fast das halbe Jahr. Und ähnlich ist

es in Frankreich: die unsern Gymnasien entsprechenden Anstalte sind in der Regel als Internat ausgestattet, freilich werden zur Unterricht auch Tagesschüler zugelassen. Und die Töchter werde im Kloster erzogen. Der Einfluß der Kirche und das Erbe de Jesuitenkollegien ist in alledem erhalten.

Von pädagogischen Reformern ist hin und wieder dem deutsche Volk zugeredet worden, zu dem System der Anstaltserziehung wenigstens für die männliche Jugend der oberen Klassen, überzu gehen. Fichte z. B. und neuerdings Lagarde behaupten: das deutsch Haus der Gegenwart habe keinen inneren Beruf mehr zur Erziehung in öffentlichen Erziehungsanstalten würde die Jugend, herausgehobe aus der verweichlichenden und entnervenden Atmosphäre des gesell schaftlichen Treibens, mit mehr Kraft und Mut, mit mehr Selb ständigkeit und Willen zur Zukunft erfüllt werden.

Ich glaube, das deutsche Volk tut einstweilen gut daran, diese Beratern nicht zu folgen, sondern bei der Familienerziehung als de Regel zu bleiben. Es gibt Häuser, die nicht zu Erziehungsstätte für die Jugend taugen, es hat sie zu allen Zeiten gegeben, Häuser in denen Üppigkeit und Luxus, geselliger Müßiggang und Nervositä das Regiment führen: hier gedeihen Kinder nicht, hier werden si als Last empfunden, und so wird es in der Tat besser sein, sie in eine andere Umgebung zu verpflanzen. Ich denke aber, man darf doch noch den Mut haben zu leugnen, daß die obigen Dinge zu den Merkmalen des deutschen Hauses der oberen und mittleren Gesellschaftsklassen gehören. Vielleicht sind sie im Begriff sich auszubreiten; der neue Nationalreichtum begünstigt sie. Im ganzen aber wird man doch noch sagen dürfen: es herrscht in den Familien, für deren Kinder jene Expatriierung geplant wird, so viel gesunder Sinn, so viel ernste Gesinnung, so viel tüchtige Arbeit, daß das elterliche Haus immer noch als die in der Regel beste Erziehungsanstalt für seine Kinder angesehen werden darf. Zwei Dinge hat das Elternhaus der Regel nach vor der Anstalt voraus: es kann den Kindern mehr Liebe und mehr Freiheit gewähren. Wo sie mit Ernst und Zucht verbunden sind, da ist der beste Boden für das sittliche Gedeihen der Kinder.

Demnach werden wir sagen: als Regel gilt die häusliche Er-

ung durch die Eltern; auch um der Eltern selbst willen. Wo Voraussetzungen nicht zutreffen, wo die persönlichen und häus-en Verhältnisse im Elternhaus, mit oder ohne Schuld, von der sind, daß die Erziehung darunter leidet, da kann die Erziehungs-alt eine sehr schätzenswerte Aushilfe bieten. So können auch der Natur des Zöglings Ursachen liegen, die zur Entfernung aus Hause und dem Kreise der Geschwister raten. Und selbstver-dlich können äußerliche Notwendigkeiten die Erziehung in einer ernatsanstalt nahelegen.

Und nun werden wir nicht verkennen wollen, daß die geschlossene iehungsanstalt auch schätzenswerte Vorzüge bietet, die das Haus t hat. In der Anstalt ist die ganze Lebensordnung des Hauses schließlich durch den Erziehungszweck bestimmt. Das ist natür- bei der häuslichen Erziehung nicht möglich, die Familie kann e Lebensordnung nicht allein aus der Rücksicht auf die Erziehung werfen. Die herrschende und allgemein befolgte Lebensordnung nmt den einzelnen, auch den Flatterhaften, den Widerstrebenden t, es bedarf nicht des jedesmaligen besonderen Antriebs oder des angs; der Gleichtritt Vieler wirkt assimilierend. Dazu kommt, ß für Unterstützung und Leitung bei der Arbeit, für Spiel, Er-lung und körperliche Übungen in einer Anstalt gesorgt werden nn, wie es im Hause nicht möglich ist. Ferner, in der Anstalt d berufsmäßig gebildete Erzieher tätig, die den Vorteil größerer fahrung und Einsicht voraushaben. Vor allem haben sie einen orteil: daß sie viele Zöglinge nebeneinander und viele Generationen cheinander erziehen: das Nebeneinander schärft den Blick für die fassung der Besonderheiten der einzelnen, das Nacheinander läßt e an den früheren Zöglingen gemachten Erfahrungen den späteren gute kommen. Die Eltern, die bloß eine Generation erziehen, ben nicht in dieser Weise Gelegenheit, ihre gewonnenen Er-hrungen zu verwerten. Auch der größere Abstand im persönlichen erhältnis ist unter Umständen von wohltätiger Wirkung. Der emde Erzieher steht dem Zögling ruhiger, objektiver, man möchte gen geschäftsmäßiger gegenüber; und so der Zögling dem Erzieher: e weitere Entfernung erhält den Respekt; die Vertraulichkeit, die leicht in Mißachtung umschlägt, wird dem Verhältnis nicht so

leicht gefährlich. Fehlt die Innigkeit der Zuneigung, die Zärtlic keit der Liebe, so fehlt auch die persönliche Gereiztheit, die da leic eintritt, wo das Verhältnis zwischen Blutsverwandten einmal ve fahren ist; die Zärtlichkeit schlägt dann wohl in Bitterkeit um, w es Spinoza schon beobachtet hat: der Haß ist umso größer, je größ die Liebe war, die er verdrängt. Endlich ein Wichtiges: die gege seitige Erziehung Gleicher. Im täglichen engsten Verkehr mit G nossen und Kameraden wird am leichtesten die Kunst gelernt, d rechte Mitte zwischen dem sich fügen und schicken und dem sich selb erhalten und durchsetzen zu treffen. Es ist die große Kunst, die in der Gesellschaft und im öffentlichen Leben alle Tage auszuübe gilt. Offenbar ist es dies, was den Engländern die Anstalt erziehung so empfehlenswert erscheinen läßt: sie ist die erste Vo schule des öffentlichen Lebens. Es entwickelt sich hier der star kameradschaftliche Geist, der für ein Volk, das mit kleinen Gruppe von Offizieren und Beamten ganze Erdteile beherrscht, so wesentli ist. Daß törichte Besonderheit, Eitelkeit und Einbildung, Eige sinn und ungesellige Eigenbrödlerei nirgends leichter überwunde wird als in solcher Gemeinschaft Gleicher, bedarf nicht der Au führung.

Die Gerechtigkeit. Unter allen sittlichen Forderungen sin die der Gerechtigkeit die einleuchtendsten. Daß es nicht recht is den andern in seiner Person zu kränken oder in seinen Interesse zu schädigen, wird auch von dem Kinde ohne weiteres zugestande Was du nicht willst, das man dir tu', das füg auch keinem ander zu, die alte Formel hat die Kraft eines axiomatischen Satzes: d kannst nicht, ohne dir selbst zu widersprechen, wollen, daß dir e laubt sei, andern anzutun, was andern nicht erlaubt sein soll, di zu tun. Als Gleicher unter Gleichen mußt du gleiches Recht fü dich und die andern wollen und anerkennen, sonst schließest d dich selbst aus der Gemeinschaft aus. Es wird sich also hier nic darum handeln, die Verwerflichkeit des Unrechts selbst erst zu be gründen, sondern nur darum, das Unrecht in seinen mannigfache besonders auch in seinen versteckteren Gestalten erkennbar zu mache und dann dem Gewissen des Kindes selbst die Beurteilung zu über lassen. Nehmen wir ein ganz Elementares: die Ehrlichkeit mit Be

ng auf das Eigentum. Daß Diebstahl Unrecht und darum erlich und gemein ist, ist selbstverständlich; die ganze Klasse ntrüstet, wenn bei ihr ein Diebstahl an Geld oder geldwerten en vorgekommen ist. Wie steht es aber mit der Aneignung er Sachen zum Gebrauch, wie es unter dem Namen des Schießens jeher üblich war, Bleistiften etwa oder Löschblättern? Ich bin de in Verlegenheit und helfe mir auf die Weise; das ist doch Diebstahl. Oder doch? Wie würde die allgemeine Formel n, unter die dies Verfahren fällt? Wenn ich mich durch Anung fremden Eigentums aus einer Notlage retten kann, ist's ubt. Nun, gilt das nicht ganz in derselben Weise, wie für Federn Bleistifte, auch für Regenschirme und Gummischuhe? für Bücher Kleidungsstücke? für Uhren und Geld? Rechtfertigt meine lage mich dort, warum nicht hier? Oder tut sie es hier nicht, ann sie es auch dort nicht tun. — Und dieselbe Gleichheit ergibt wenn wir auf die Wirkungen sehen: die Verlegenheit, in die leicht der Bestohlene kommt, das Mißtrauen, das sich über die mtheit ausbreitet, die verführerische Kraft, die von dem Geen ausgeht. Also, so unschuldig die Sache aussieht, sie ist es eswegs.

Wie steht's mit gefundenen Sachen? darf man sie sich aneignen? haben ja ihren Eigentümer verloren und suchen gleichsam einen n Herrn. Warum hat jener sie nicht behütet? Das ist doch Diebstahl. Oder doch? Wie kommt's denn, daß der unterigene Fund ganz ebenso wie die gestohlene Sache heimlich geen wird? Ist's nicht darum, daß du fürchtest, der Verlierer hte sie bei dir entdecken? Erkennst du nicht damit ihn als entümer an? Und wie steht's mit dem Mißbrauch und der störung oder der Entwendung öffentlichen Eigentums, der Schulen zum allgemeinen Gebrauch? Es pflegt leichter genommen werden. Mit Recht? Offenbar nicht: Dinge, die vielen dienen, em Dienst entziehen, heißt viele zugleich schädigen. Also sollte öffentliche Eigentum eigentlich noch heiliger gehalten werden das private: ein Bibliotheksbuch heimlich behalten heißt an em Teil das Bestehen einer Bibliothek unmöglich machen.

Ein andres: der Angriff auf die Ehre und den guten Namen

des Nächsten ist ein Angriff auf seine Person und sein Leben u schändlich. Wie steht's mit dem Weitertragen eines Klatsches, ei üblen Nachrede? Sie geschieht tausendfältig, vielfach ohne A auch schon in jugendlichen Kreisen, Mädchen neigen wohl mehr d als Knaben. Ist es unrecht? Es bedarf nur der Besinnung, darüber klar zu werden. Wer einen nichtswürdigen Klatsch wei gibt, gleicht dem Hehler, der die gestohlene Sache dem Dieb nimmt und in Umlauf bringt. Ja, schon das bloße wohlgefäll Anhören der Sache wird dem feineren Gewissen anstößig werd wenn der Verleumder keinen geneigten Hörer fände, müßte d schändliche Gewerbe überhaupt aussterben: der Hörer macht also mitschuldig.

So wäre es die Aufgabe eines auf Gewissensbildung ausgeh den Moralunterrichts, das Unrecht in seinen tausend verschleiert Gestalten sichtbar zu machen, um ihm den Schein der Harmlosigk zu nehmen.

Als die Außenseite der Gerechtigkeit kann man die Höflichk bezeichnen. Schopenhauer erklärt sie als die systematische Selb verleugnung in den kleinen Dingen. Freundliche Höflichkeit, es gi auch eine kalte und ablehnende, ist die im ganzen Benehmen hervo tretende Erklärung, daß man die menschliche Persönlichkeit in d andern achte, daß man sie als Gleiche anerkennen und behandel ja ihnen sogar den Vorangang lassen wolle. Das Gegenteil ist d Rücksichtslosigkeit, die Arroganz. Sie behandelt die andern a Luft: ich tue, was mir gefällt, ob's andern gefällt oder Pein mac ist mir einerlei; ich kenne nur mich und meine Interessen u Neigungen. Mögen sie es ebenso halten; kommen sie mir zu na so werden wir sehen, wer der Stärkere ist; ich fürchte mich nic Unter dem Namen der „Schneidigkeit" ist arrogante Rücksicht losigkeit neuerdings bei uns Gegenstand der Bewunderung und Na eiferung in manchen Kreisen geworden und gerade in gebildet Kreisen, vielleicht nirgend mehr als in akademischen. Auch hier wi gemeinsame Betrachtung zur Begründung einer andern Ansicht d Sache und dadurch auch der Gesinnung führen können. Der Sche der Tapferkeit ist es, der die Rücksichtslosigkeit empfiehlt. Ist wirklich Tapferkeit, die sich so darstellt? Oder ist es nicht vielme

Großmäuligkeit, die sich aufspielt, oder die Brutalität, die mit er Tapferkeit protzt und Händel sucht? Besinnt euch, welche ute es waren, die so herausfordernd euch begegneten, ob es nicht lfach dieselben waren, die in ernster Lage am ersten versagten? nicht den wirklich tapferen und vornehmen Naturen das renomstische und großspurige Wesen am meisten fremd ist? Also, höfliche ücksichtnahme auf andre wird mit tapferer Selbstbehauptung der enen Persönlichkeit nicht nur verträglich, sondern von ihr untrennbar sein; Rücksichtslosigkeit bezeichnet immer einen Mangel vornehmer Gesinnung; der Gentleman ist gerade dadurch gekennchnet, daß er jedermann mit ruhig-freundlicher Höflichkeit begegnet.

Der Belehrung geht die Gewöhnung voran. Von klein auf wird n Kinder zu freundlich-gefälliger Höflichkeit gegen jedermann ziehen d der natürlichen Rücksichtslosigkeit an jedem Punkt wehren. So rd man das Sichvordrängen nicht dulden; ein Kind muß warten nen, bis es an die Reihe kommt. Ebensowenig darf es sich lästig er unbequem machen; und wo es nicht zu vermeiden ist, wird es gehalten, um Entschuldigung zu bitten. Ein andres ist bitten d danken; man wird von klein auf darauf bestehen: Wünsche rden in Form der Bitte, nicht der Forderung vorgebracht oder rch Unzufriedenheit und Schreien ertrotzt. Und der Erfüllung gt der Dank; die Sache wird mechanisch, es schadet nicht, ein oßer Teil der Lebensbetätigung, auch der sozialen, muß es rden. Selbstverständlich gilt Höflichkeit gegen jedermann, auch gen die niedriger gestellten. So wird man ein herrisch-unfreundhes Wesen gegen Dienstboten schlechterdings nicht dulden; die öflichkeit gebührt der menschlichen Persönlichkeit als solcher, ohne ücksicht auf die Stellung; und gar dem Älteren von seiten des ngeren.

Vielleicht ist auch an diesem Punkt unsere Erziehung allzu geneigt, twendige Positionen fahren zu lassen. Im 18. Jahrhundert wurde ch unnachsichtlich in vornehmen wie in bürgerlichen Häusern auf e strenge Beachtung der Regeln des Anstands und der Höflichkeit halten. Die Verachtung des Konventionellen, der höfischen Bildung, e Hochschätzung des Natürlichen, die mit Rousseau anhebt, hat mentlich innerhalb des Verkehrs der Familienglieder unterein-

ander zu einem nachlässigen, formlosen Sichgehenlassen geführt, das sich rächt; Mangel an Aufmerksamkeit führt zu kleinen Reibungen und Zänkereien, die sich immer wiederholend und steigernd zuletzt einen bösartigen Charakter annehmen. Ein wenig zu viel Förmlichkeit ist nicht so gefährlich als zu viel Naturalismus. Rücksichtslosigkeit ist Natur, Höflichkeit ist Bildung.

Nächstenliebe. Auch in ihr sich zu üben, gibt schon das jugendliche Alter überall Gelegenheit; vor allem kommt sie hier vor in der Gestalt der entgegenkommenden Gefälligkeit, der bereitwilligen Dienstfertigkeit, die das positive Komplement zur Höflichkeit ist. Zu kleinen Dienstleistungen ist das Kind von Natur geneigt, es fühlt sich wichtig, wenn es sich nützlich machen kann. Man wird dem Trieb gern Gelegenheit zur Betätigung geben; man wird kleine Handreichungen und Dienste auch da nicht zurückweisen, wo sie das eigene Geschäft im Augenblick nicht eben erleichtern; man wird den guten Willen erkennen und ermuntern und die Steigerung des Selbstgefühls, die auch einmal in Worten laut wird, nicht zurückweisen. Ungeduldige oder mürrische Zurückweisung eines sich zum Dienst erbietenden guten Willens ist eine Sache, die einen tiefen Eindruck zurückläßt.

Vor allem wird man die Jugend ermuntern, auch solchen sich hilfreich zu erweisen, die nicht mit Gunst und Gabe zu erwidern imstande sind. Der Schwächeren, Wehrlosen, Minderen sich anzunehmen, wo sie des Schutzes oder der Hilfe bedürftig sind, ist ein schönes Vorrecht des Alters, das noch nicht rechnen gelernt hat. Auch dieser Zug ist in der Natur angelegt: als Trieb tapferer Ritterlichkeit in der Natur der Knaben, als Trieb zärtlicher Mütterlichkeit in der Natur der Mädchen.

Nicht ebenso unbedenklich erscheint mir die Anleitung zur Wohltätigkeit in der üblichen Gestalt des Schenkens oder des Almosengebens, wie sie durch Benutzung der Kinderhände zum Geben oder durch „Geschichten vom frommen Kinde" wohl geübt wird. Vom Überfluß und gar von fremdem Überfluß geben ist gar nicht verdienstlich; und die Steigerung des Selbstgefühls, die hierdurch bewirkt wird, kommt leicht zum Hochmut in bedenkliche Verwandtschaft. Geschieht's aus eigenem Antrieb und mit Hingabe eigenen Genusses,

nn wird die Sache leidlicher. Schöner bleibt doch die Dienstwillig-t, welche die eigene Person und ihre Kräfte aufbietet.

Die Verwöhnung, die an diesem Punkt der rechten Gewöhnung jenübersteht, ist die Gewöhnung, sich bedienen zu lassen. Wer n klein auf gewöhnt wird, die Dienste andrer für sich in Anspruch nehmen, auch da, wo er sich selber zu helfen imstande ist, der rd sich nicht leicht umgewöhnen. Andern freiwillig Dienste zu ten, das wird ihm gar nicht in den Sinn kommen: die andern d da, so hat ihm verjährte Gewohnheit immer gezeigt, ihm mit en Diensten beizuspringen; daß sie auch einmal bedürftig und er bst hilfreich sein könnte, geht in seine Vorstellung gar nicht ein. ß übrigens diese Abhängigkeit von fremder Bedienung, wie sie und da von der Erziehung geradezu gezüchtet wird, für das ene Glück nicht eine günstige Lebensausstattung ist, sei nur nebenher wähnt. Der willigste Diener des Willens ist der eigene Leib; r an ihm nicht eine hilfreiche Kraft, sondern eine hilflose Last t, ist wahrlich nicht gut bedient; und je mehr fremde Diener er sich sammelt, desto mehr Anweisung hat er auf täglichen Verdruß.

Eine andre Betätigung der Nächstenliebe zu üben ergibt sich nfalls bald Gelegenheit: die Verteidigung des guten Namens des ichsten gegen Klatsch und Übelwollen. Das Mißverstehen und ißdeuten, das Übelreden und ins Lächerliche ziehen stellt sich ein, immer eine größere Anzahl beisammen ist und sich gegenseitig bachtet: der Reiz, den Nächsten zum Gegenstand witzig-boshafter merkungen zu machen, wirkt schon in der Schulklasse unwider-hlich. Diesem Trieb nicht nur bei sich zu widerstehen, sondern ch der Betätigung durch andre entgegenzustreben, ist echter Dienst dem Nächsten und nicht der leichteste. Er wird gern verkannt d verhöhnt: natürlich, du bist auch so einer! Andrerseits wird rade bei der Jugend der gesunde Sinn leichter die Oberhand ge-nnen, als bei den verhärteten Gewohnheiten der Erwachsenen. Sie rd sich der Empfindung nicht entziehen, daß es im Grunde doch niger achtbar ist, auf Kosten der Ehre des Nächsten, besonders auch s Abwesenden, sich in dem Gelächter der Umstehenden ein Fest machen, als seine Sache auch vor nicht gerade willigen Hörern führen. Es ist doch schöner, das Gute zu sehen und auch das

Mindere zum Besten zu kehren, als den Schwächen nachzuspüre
und sie zum Hohn auszustellen. Der Niederträchtige hat den „böse
Blick“, nicht der vornehm Gesinnte; dieser bringt es nicht einm
über sich, als stillschweigender Zuhörer der Medisance als Abnehm
zu dienen.

Hier liegt ein andres nahe: das Verhalten bei erlittenen Krä
kungen oder Verletzungen. Der vornehm Gesinnte ist auch hi
geneigt, nicht das Schlimmste vorauszusetzen, sondern zu entschuldige
nicht böse Absicht, sondern ein Versehen anzunehmen. Er ist oh
Argwohn, weil er ohne Arglist ist. Und darum ist er geneigt, d
Sache zu übersehen, oder wenn das nicht möglich ist, bereit, sie z
verzeihen und vergessen. Kleine Seelen können nicht vergessen, s
schleppen die Erinnerung an jede Kränkung durchs Leben und e
greifen mit Begierde jede Gelegenheit zu zeigen, daß sie noch nac
wirkt. Das ist der nächste und faßlichste Sinn der „Feindesliebe
die leicht als eine so seltsame, schwachmütige und unmögliche Fo
derung erscheint: nicht nachtragen, sondern versuchen, durch unb
fangenes Entgegenkommen eine etwa vorhandene unfreundliche G
sinnung umzustimmen: vielleicht war's eine bloße Augenblickswertun
Wer das fertig bringt, auf diese Weise das Böse mit dem Gute
zu überwinden, der wird denn auch die Gewißheit haben, daß dari
nicht Schwäche, sondern Stärke und Überlegenheit des eigenen Wese
sich offenbart. Haß mit Haß und Kränkung mit Kränkung e
widern, das kann jeder; aber seine Seelenruhe bewahren und de
Haß des andern durch sein Verhalten auslöschen, das kann nic
jeder, das kann nur, wer eine große Herrschaft über sich selbst un
eine große Kraft der Seelenleitung über andere hat.

Und so wird die große Erkenntnis vorbereitet sein, daß Übe
wollen und Haß das negative, unfruchtbare und nichtige Prinz
ist, Wohlwollen dagegen und Liebe das positive, fruchtbare u
förderliche. Haß trennt die Gemeinschaft und lähmt die Kräft
Liebe vereinigt und steigert sie. Haß erniedrigt auch das inne
Wesen, es öffnet dem Neid und der Schadenfreude die Tür, wä
rend Liebe es erhöht und jenen häßlichsten Erregungen den Bode
entzieht. Vielleicht sind die Formeln aus dem 4. Buch der Eth
Spinozas geeignet, da Eindruck zu machen, wo die Predigt d

angeliums ihn zur Zeit nicht mehr macht, ja wohl gar wider-
ebende Instinkte wachruft, die dann durch die Schlagworte Nietzsches
n der Sklavenmoral sich eine Art theoretischer Begründung geben.
Eine Aussicht auf die große, die heroische Liebe eröffnet endlich
und dort die Geschichte, durchweg die christliche Religion. Das
oße Opfer steht im Zentrum des Christentums, die Darbringung
s Lebens als Opfer für die Brüder. Das Leiden und Sterben
su ist das große, ewige Vorbild der Selbstopferung für eine
ee; die Erinnerung daran steht im Mittelpunkt des Kults, eine
tändige Aufforderung: bereit zu sein, das Leben für die Sache
su einzusetzen. Je schlichter und menschlicher die Sache genommen
rd, je mehr jede Erinnerung an alte Dogmenbildung in der
ristisch-scholastischen Versöhnungslehre schwinden wird: Gott mußte
ott ins Fleisch senden und töten lassen, um Gott zu versöhnen,
sto reiner wird die Wirkung sein. Ein Leben, das ganz aufgeht
dem Dienst an andern, das nichts für sich hat und nichts be-
hrt, für das das eigene Glück völlig aus dem Gesichtskreis ver-
wunden ist, das endlich mit klarem und sicherem Bewußtsein den
d wählt, um nicht sich selber untreu zu werden: es gibt die er-
benste Anschauung von menschlicher Seelengröße, und niemand
rd sich dem Eindruck entziehen können: das heißt wahrhaft leben.
er sein Leben so hingibt, der hat es wahrlich gewonnen.

Dreizehntes Kapitel

Die Heimats- und Vaterlandsliebe und die Humanität

An die Behandlung der sozialen Tugenden, Gerechtigkeit und
ächstenliebe, möchte ich zum Schlusse dieses ersten Buches noch ein
ar Bemerkungen über das Verhältnis des einzelnen zu den um-
ssenden Kreisen, den sozialen Verbänden, anfügen, denen der ein-
ne eingegliedert ist. Man kann drei Kreise unterscheiden, denen
er einzelne als zugehöriges Glied mit Zuneigung, Anhänglich-
t, Wohlgesinntheit (εὔνοια) verbunden ist: Heimat, Volk und
aterland, Menschheit. Der erste und engste Kreis ist die Heimat.

Sie umfaßt den Lebenskreis, mit dem sich der einzelne unmittelba persönlich berührt. Ihren Mittelpunkt bildet das Elternhaus; darun gruppiert sich die Verwandtschaft und die Nachbarschaft, der Heimats ort und die heimische Landschaft mit ihren Bewohnern. Diesen Kreise ist der einzelne mit dem Gefühle der Heimatsliebe zugetan er hängt an Land und Leuten, an Art und Brauch, an Sprach oder Sprechweise und Sitte des Heimatlandes. Der zweite um fassendere Kreis sind Volk und Vaterland. Mit seinem Volke is der einzelne nicht mehr durch unmittelbare persönliche Bande, da gegen durch stärkste allgemeine geistige Bande verknüpft. Sei ganzer geistiger Lebensinhalt ist abgeleitet aus dem Volkstum un dem Volksleben: er hat teil an Sprache und Denken, an Glaub und Sitte, an Staat und Recht, an Erinnerungen und Hoffnunge seines Volkes. Er ist mit seinem ganzen Dasein innerhalb seine Volkstums gesetzt und dankt dafür mit treuer Anhänglichkeit, mi Liebe zu seinem Volk und Vaterland. Endlich ein dritter un weitester Kreis ist die Menschheit. Auch die Nationen sind wie de einzelne nicht absolut selbständige Wesen. Sie sind Glieder de Menschheit: eine jede geworden, was sie ist, in der geschichtliche Lebensgemeinschaft mit andern Nationen. Es liegt ja auf de Hand: alle großen Inhalte unseres geistig-geschichtlichen Lebens sin nicht von unserer Nation absolut ursprünglich hervorgebracht, si sind in ihren Ursprüngen empfangen und in der stetigen Gemein schaft mit andern Nationen gebildet worden. Religion und Sitt lichkeit, Philosophie und Wissenschaft, Kunst und Dichtung, Staa und Recht, Technik und Wirtschaftsleben, was immer wir nenne mögen: es ist nicht von dem einzelnen Volke, sondern von der große Kulturgemeinschaft geschaffen, welche die lebenden europäischen Völke mit den Völkern des Altertums zusammenschließt. Und wiederum im antiken Kulturkreis sind die Völker Südeuropas, Griechen un Römer, mit dem vorderasiatischen Völkerkreise, mit Babyloniern Assyrern, Persern, Juden, Ägyptern zu innigster Wechselwirkun verbunden. Im Verlauf von Jahrtausenden ist in dieser große Kulturgemeinschaft der morgen- und abendländischen Völkerwelt da erzeugt worden, was wir die Kultur der Gegenwart nennen. Un hinter dieser sichtbaren geschichtlichen Gemeinschaft steht dann di

ltere, die natürliche Einheit des Menschengeschlechts; vor uns aber egt die werdende geschichtliche Einheit der Menschheit. Auch diesem eitesten Kreise gehört jeder einzelne an; er ist als Glied seiner ation auch in der Menschheit als Glied gesetzt und mit ihr durch as Gefühl der Humanität verbunden: die Menschheit unser aller lutter; ihr danken wir billig mit Ehrfurcht und Pietät, was wir sind.

Unter diesen drei wesentlichen Lebensbeziehungen steht im Be- ußtsein der Gegenwart voran die Beziehung zur eigenen Nation: e Liebe zum Volk und Vaterland gilt als erste Forderung; Heimats- ebe und Humanitätsgefühl treten dagegen zurück in den Hinter- rund. Vor 100 Jahren wurde hierin anders empfunden, besonders on unserm deutschen Volke: das Gefühl für die Einheit alles lenschlichen war zur Zeit Herders und Goethes überaus lebendig; atriotismus erschien dagegen wohl als etwas Enges und Ver- ngendes. Und sehr lebendig war auch das Heimats- und Stammes- efühl. Die geschichtliche Entwicklung des 19. Jahrhunderts hat as Nationalgefühl emporgehoben auf Kosten jener. Mit innerer otwendigkeit: die Errichtung des Nationalstaats, die den westlichen ölkern lange vorher gelungen war, wurde für das deutsche Volk, ie übrigens auch für das italienische, die große Aufgabe des 9. Jahrhunderts. Die Napoleonische Zeit hat den Deutschen zum ewußtsein gebracht: die Erhaltung des Volkstums setzt staatliche erfassung des Volkstums voraus; ein Volk ohne Staat verliert uch seine Nationalität. So erhielt nun auch die Vaterlandsliebe ie enge Beziehung auf den Staat als politische Einheit des eigenen olkes, auf den nationalen Einheitsstaat. Der Name Patriotismus rückt das aus. Dem Patriotismus ist die Richtung auf den ationalen Staat wesentlich. Wir wollen aber nicht vergessen, daß e Liebe zu Volk und Vaterland allerdings noch ein Mehreres und iefferes als Hingebung an den Staat und seine Zwecke einschließt: ie liebevolle und treue Anhänglichkeit an das Volkstum, den sitt- ch-geistigen Gehalt des Volkslebens, die Nationalität, die nicht not- endig die Form des Patriotismus im Sinne der Hingebung an en Staat und seine Zwecke hat.

Von hier aus können wir nun auch die Aufgabe der „nationalen" rziehung, der Erziehung zum Patriotismus, bestimmen. Sie ist

ein heutzutage oft und viel verhandelter Gegenstand; im besonderen wird heute auch der Schule die Aufgabe gestellt, das Nationalgefühl zu wecken, zu patriotischer Gesinnung zu erziehen. Vor 100 oder 150 Jahren war noch nirgends davon die Rede; gute Christen, rechtschaffene Gelehrte, gebildete Menschen aus der Jugend zu machen, aber nicht Patrioten, das war die Aufgabe, die der Erziehung gestellt wurde. Ich weiß nicht, ob wir Ursache haben, dies für einen großen Mangel und unseren Standpunkt für einen großen Fortschritt zu halten. Gewiß, es ist durchaus zu wünschen, daß die Jugend mit Anhänglichkeit an das Volk, mit Nationalgefühl und mit Staatsgesinnung, mit Stolz auf den Staat und mit Anhänglichkeit auch an die Staatsform erfüllt werde. Aber ich würde nun hinzufügen: unter normalen Verhältnissen wird sich alles das von selbst verstehen, besondere Veranstaltungen und Maßnahmen sind dazu unnötig, ja es ist fraglich, ob sie förderlich sind. Die Anhänglichkeit an das eigene Volk, sein Wesen und seine Lebensformen, der Stolz auf seine Taten und Leistungen: es ist die natürlichste Empfindung von der Welt, ebenso natürlich als die Empfindung dankbarer Anhänglichkeit an das Elternhaus und die Heimat, mit der sie übrigens aufs engste zusammenhängt. Liebe und Treue gegen diese Dinge werden mit der Muttermilch eingesogen. Die Aufgabe der Erziehung in der Schule wird demnach nicht sein können, diese Gefühle durch besondere Veranstaltungen, etwa durch Beredsamkeit und Deklamation, hervorzubringen, sondern vielmehr, sie ruhig und spontan wachsen zu lassen. Sie gedeihen am besten, je weniger davon geredet wird. Der Schule wird dann aber die weitere positive Aufgabe zufallen, diese natürlich gewachsenen Gefühle durch den Unterricht zu vertiefen und zu klären. Der Weg dazu wird sein: die Erkenntnis vom Wesen und von der Geschichte des Volks zu erweitern und zu vertiefen. Und hierzu dient denn fast der ganze Unterricht. Denn den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bildet in Wahrheit die Einführung in das Verständnis des Lebens des eigenen Volkes: der sprachlich-literarische und der religiöse Unterricht führen in das geistige, der Geschichtsunterricht in das politisch-wirtschaftliche Leben unseres Volkes, Geographie und Naturkunde in seine natürliche Umgebung ein.

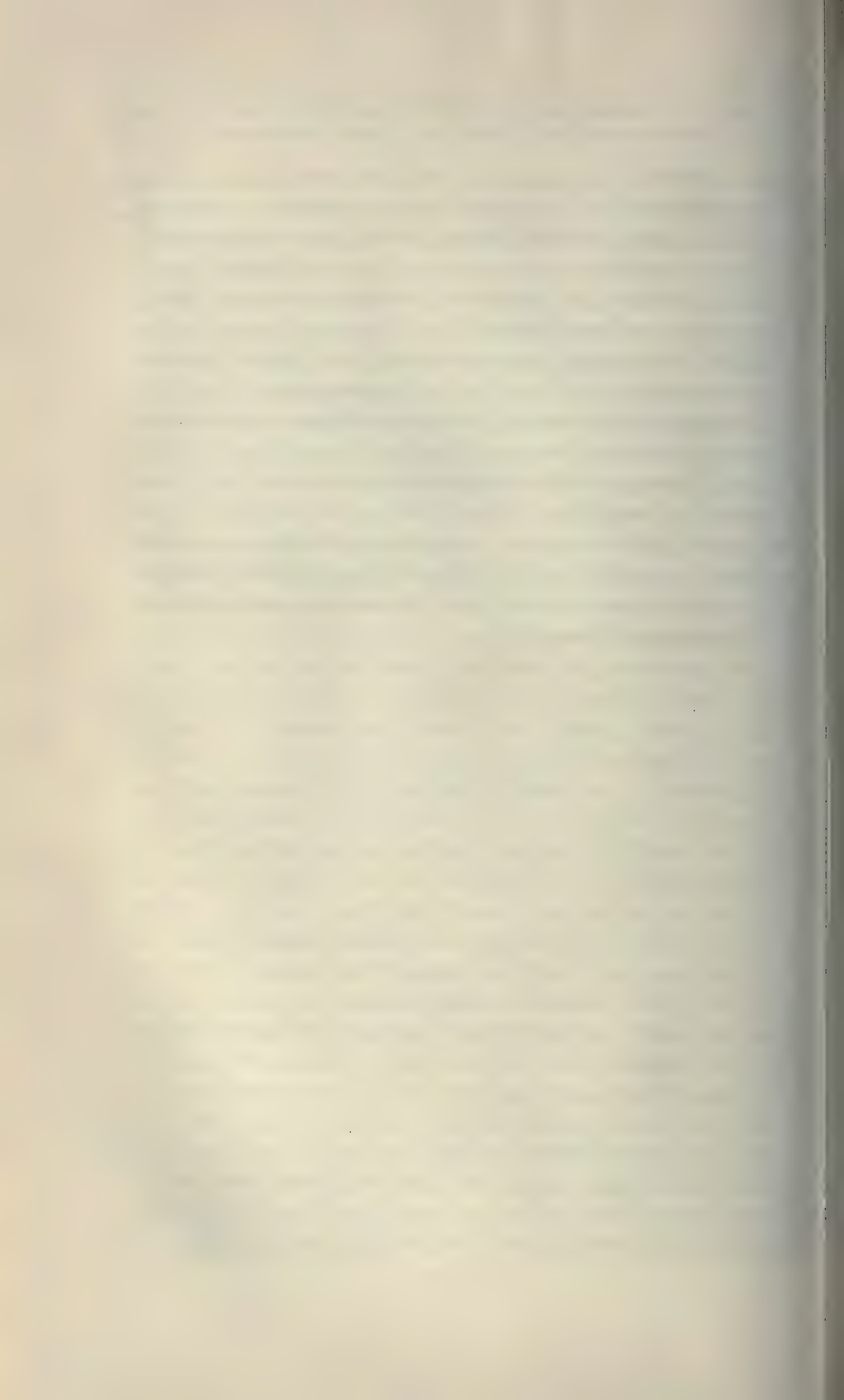
Ich deutete oben an, daß das einzelne Volk nicht ein absolut
bständiges Wesen ist; es steht in inniger Lebensgemeinschaft mit
dern Völkern: alle Völker Glieder der einen umfassenden Kultur-
meinschaft, der Menschheit. Die Völker sollten sich demnach billig
s Abkömmlinge einer Mutter mit Bruderliebe zugetan sein. Jedes
olk sollte im andern Volk und seiner Kultur den gemeinsamen
ben und das gemeinsame Erbe der Menschheitskultur erkennen
d achten und die Besonderheit der fremden Volksbildung als den
eichtum der Menschheit und die Berührung damit als Bereicherung
s eigenen Wesens empfinden. So sollte es sein. Es ist nicht
, vielmehr sehen wir vielfach die Völker mit Haß und Gering-
hätzung sich begegnen. Haß und Geringschätzung werden un-
scheut geäußert, ja, sie treten wohl auch auf mit dem Anspruch,
blich und verdienstlich zu sein als Äußerungen patriotischer Ge-
nnung. Auch das ist verständlich: wie Anhänglichkeit an das
igene, so ist Abneigung gegen das Fremde eine natürliche Emp-
ndung, sie ist gewissermaßen die Kehrseite jener. Lieben und Hassen
hören zusammen als komplementäre Gemütserregungen. Jede Ab-
eichung vom Heimischen erscheint dem natürlichen Menschen ab-
nderlich, befremdlich, widernatürlich. Das geht vom Kleinsten bis
um Größten: wer sich anders kleidet oder die Haare und den Bart
nders trägt, wer sich anders auf der Straße benimmt oder anders
rüßt, erscheint lächerlich; wer anders redet, redet Kauderwelsch;
er anders denkt und fühlt, anders liebt und haßt, der erscheint
assenswert und verächtlich.

Das Abweichende und Fremde hassen und verachten, ist Natur;
s verstehen und achten, ist Bildung, sagt Goethe. Er käme heute
ielleicht in Gefahr, von einem der hitzigen Patrioten der Gegen-
art zurechtgewiesen zu werden: es sei nicht Bildung, sondern
chwäche, sträfliche Schwäche und Mangel an Nationalgefühl; es
i im Grunde recht und notwendig, das Fremde zu hassen und zu
erachten. Ich denke doch, wir bleiben lieber bei Goethes Weis-
eit, die auch die Weisheit Schillers, Herders, Lessings und Kants
ar. Wir haben doch eigentlich keinen Grund, Haß und hoch-
ütige Verachtung des Fremden für Tugenden, für löbliche und
höne Dinge zu halten. Wo es sich um fremde Völker handelt,

sehen wir leicht die Häßlichkeit der Sache: bei den Tschechen, den Magyaren, den Franzosen kommt uns die Nationaleitelkeit und der chauvinistische Patriotismus borniert, lächerlich, fratzenhaft vor. Er ist nicht schöner bei uns Deutschen. Ja, fast möchte man sagen: er ist hier noch weniger schön, er ist eigentlich gegen die Natur und Art des deutschen Volkes. Es gibt kein Volk, das mit so freiem Sinn für alles Menschliche aufgeschlossen wäre wie unser Volk. Wir sind lange stolz darauf gewesen, daß wir für das geistige Leben fremder Völker tieferes Verständnis und freiere Aneignung ihres geistigen Reichtums gehabt haben als andre. Wir rühmten uns unserer Freiheit von der Borniertheit, welche vom Fremden nichts lernen mag. Ohne Zweifel hängt die Tiefe, der Reichtum, die Universalität des deutschen Geisteslebens hiermit zusammen. Wir haben von jeher den größten Fleiß darauf verwendet, fremde Sprachen zu lernen, wir haben alle großen Dichter aller Nationen in unsere Sprache übersetzt, unsere deutschen Gelehrten haben die Geschichte aller Völker studiert und geschrieben; man kann sagen: Philologie und Geschichte, die eigentlichen studia humaniora, sind eigentlich deutsche Wissenschaften. Ich meine, wir haben keine Ursache, das zu bedauern. Haben wir zeitweilig das Fremde allzu leidenschaftlich bewundert und ihm bereitwillige Aufnahme gegönnt bis zur Geringschätzung und Aufopferung des Eigenen — nun, diese Zeit ist ja wohl vorbei: das Selbstbewußtsein des deutschen Volkes ist heute stark genug, um nicht so leicht wieder in die Gefahr der Selbstverleugnung zu geraten. Es kann uns nun freuen, daß wir so viel und so frei von allen Nationen gelernt und uns angeeignet haben. Und billig werden wir darum mit Achtung und Zuneigung auf diese Völker blicken, die uns zu bereichern beigetragen haben. Es gibt ein ruhiges, sicheres Selbstgefühl, das das Fremde achtet und dabei des Eigenen sich freut und gewiß ist, das sich vor dem Fremden nicht beugt, weder in Nachahmung noch unter dem Zwang der Gewalt. Hochmut und Haß ist wie für das Individuum so für ein Volk ein Anzeichen eines unsicheren, reizbaren Selbstbewußtseins; das ungesunde Selbstbewußtsein sucht sich seiner selbst gewiß zu werden durch Herabsetzung des andern: es will sich selbst durch Ablehnung und Haß groß und stark machen. Wo ist denn der heftigste, auf-

geregteste Patriotismus zu Hause? Nicht bei den großen, starken, selbstbewußten Völkern, den Engländern, Franzosen, Italienern, Amerikanern, sondern bei den kleineren Völkern, die der Anerkennung ihrer Nationalität nicht recht gewiß sind, bei den Tschechen, Polen, Magyaren, Slovaken und Slovenen; sie machen so großes Getöse, um sich selbst von ihrem Dasein und ihrer Größe zu überzeugen.

Aufgabe der Erziehung wäre nun also, die Jugend einerseits mit einem kräftigen und klaren Nationalitätsbewußtsein zu erfüllen, andrerseits zugleich aber auch zur Freiheit des Geistes in der Schätzung des Fremden hinzuleiten, mit der Liebe und Treue gegen das eigene Volkstum Achtung und Gerechtigkeitsgefühl auch für die fremde Nationalität zu entwickeln. Soweit hierbei der Unterricht in Betracht kommt, wird dies ganz besonders die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts und so auch eine ganz besondere Aufgabe gerade unserer höheren Schulen sein. Davon wird nun im zweiten Buch eingehender zu handeln sein.



Zweites Buch

Die Unterrichtslehre

I. Allgemeine Didaktik

Erstes Kapitel

Die Aufgabe des Unterrichts überhaupt

1. **Bedeutung und Leistung der Intelligenz für das Leben.** Die Aufgabe des Unterrichts ist die Ausbildung der Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit, ihre Aufgaben im Leben aufs vollkommenste zu lösen. Eine nähere Bestimmung wird demnach von der Beantwortung der Frage nach den Aufgaben, die der Intelligenz überhaupt im menschlichen Leben gestellt sind, ausgehen müssen.

Man kann eine doppelte Leistung der Intelligenz unterscheiden: die praktische und die theoretische. Die praktische besteht in der Leitung des Lebens und der Lebensbetätigung durch die Erkenntnis der Lebensumgebung. Die theoretische in der objektiven Erfassung der Wirklichkeit in Gedanken: sie bildet als solche einen wesentlichen Inhalt des menschlich-geistigen Lebens.

Die praktische Leistung ist in biologischer Betrachtung die erste und ursprüngliche: die Intelligenz ist, mit Schopenhauer zu reden, das große Werkzeug des Lebenswillens, die Leitung der Lebensbetätigung im Sinne der Lebenserhaltung ihre erste und allgemeinste Aufgabe. Sie macht dem an sich blinden, jedoch zielstrebigen Willen seine Umgebung durchsichtig und ermöglicht dadurch die Anpassung der Tätigkeit an das der Erhaltung Nützliche und Schädliche in immer erweitertem Umfang.

So stellt sich die Sache im tierischen Leben dar. Die Sinnesempfindung und -wahrnehmung ist die primitivste Form der Betätigung der Intelligenz. Ihre Bedeutung ist sichtlich die mit der

Komplikation des Lebens und seiner Beziehungen zur Umwelt fortschreitende Erweiterung der Anpassung an die Lebensbedingungen. Die höheren Sinne erscheinen gleichsam als fernwirkende Berührungsorgane: das Auge der fernwirkende Verfolgungssinn, der die Beute in weitem Abstand erspäht, das Ohr der Fluchtsinn, der das Bedrohliche und Feindliche von ferne ankündigt. In demselben Sinne wirkt der Verstand in seiner primitivsten Gestalt, nämlich als assoziative Folgerung vom Gegebenen auf das nicht oder noch nicht Gegebene: er führt über das zeitlich Gegenwärtige zum Zukünftigen, wie die Sinne zum räumlich Fernen.

Dasselbe ist die ursprüngliche Leistung der Intelligenz im menschlichen Leben. Charakteristisch ist die weitere Ausbildung des Verstandes, zunächst in Gestalt der assoziativen Folgerung: vom Zusammenhang der Vorgänge in der Vergangenheit wird auf den Zusammenhang in der Zukunft gefolgert. Dann aber hat sich die Intelligenz beim Menschen von der assoziativen Festhaltung des Zusammenhangs in Raum und Zeit losgerissen und in der Vernunfterkenntnis, der begrifflichen Erkenntnis des Allgemeinen, sich ein Werkzeug höherer Ordnung geschaffen. Auf ihr beruht die Wissenschaft, die nicht den zufälligen und subjektiv bedingten Zusammenhang der Vorgänge im Bewußtsein, sondern ihren objektiven Zusammenhang in der Erscheinungswelt zum Gegenstand hat. Die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit des Geschehens zunächst in der äußeren Natur ist ihr großes Werk.

Die wissenschaftliche Erkenntnis ist nun in immer steigendem Maße die Unterlage für unsere praktisch-technische Betätigung geworden. Die moderne Technik beruht ganz und gar auf der Wissenschaft; und da die moderne Kultur wenigstens in ihrer äußeren wirtschaftlichen Gestaltung wieder auf der Technik beruht, so kann man sagen: das Leben der europäischen Kulturwelt beruht auf der wissenschaftlichen Erkenntnis. Der Verlust der Wissenschaft würde ohne Zweifel den Untergang dieser ganzen Kultur nach sich ziehen; die Hunderte von Millionen, die jetzt auf diesem Boden durch die Wissenschaft leben, würden wieder auf die dünne Bevölkerung zurücksinken, der die Natur ohne Wissenschaft die notwendigen Mittel zur Erhaltung des Daseins spendet. Es ist die Betrachtung Th. Buckles

n seiner Geschichte der Zivilisation von England: das Wachstum er wissenschaftlichen Erkenntnis der Gradmesser des Fortschritts er Kultur.

Im menschlichen Leben gewinnt die Erkenntnis noch eine weitere nd selbständige Bedeutung, die theoretische: sie wird zu einem vichtigen Stück des geistigen Lebensinhalts. Es gehört zu den pezifischen Merkmalen des Menschen, daß er an der Erkenntnis er Dinge ein freies Interesse nimmt: für das Tier ist die Funkion der Intelligenz nur Mittel, für den Menschen wird sie Selbstweck.

Das Ziel der Intelligenz in ihrer theoretischen Funktion ist die Erfassung der gesamten Wirklichkeit in einem einheitlichen und allumfassenden System von Gedanken. Wir nennen ein solches System Philosophie. Der Begriff der Philosophie im Unterschied von der Einzelwissenschaft ist von ihrem Ursprung bei den Griechen her durch zwei Stücke wesentlich charakterisiert: durch ihre Richtung auf das Ganze der Dinge: eine Theorie des Universums zu suchen, zieht sie von den Tagen des Thales an immer aufs neue aus; und durch ihre rein theoretische Absicht: die Einzelwissenschaft, die Medizin oder die Rhetorik will der Praxis dienen, der Philosoph ist ein Liebhaber des Wissens um des Wissens willen. Auf gewisse Weise wird dann freilich auch die Philosophie zu einer praktischen Wissenschaft: indem sie der Stellung und Bestimmung des menschlich-geistigen Lebens im Universum nachgeht, wird sie zur Ausbildung der Lehre von den Gütern und Werten überhaupt geführt. Und damit wird sie zur „Weisheitslehre", der Lehre von der rechten Lebensgestaltung.

An dieser Bestimmung der Bedeutung der Intelligenz und ihrer Funktion der Erkenntnis für das Leben haben wir nun zugleich den Maßstab für den Wert des Einzelwissens. Das einzelne Wissen hat Wert dadurch, daß es entweder einem praktischen Zwecke dient oder unsere philosophische Einsicht mehrt und vertieft, oder daß es beides leistet. Und um so größer wird sein Wert sein, je mehr dies der Fall ist. Ein Wissen dagegen, wenn es solches gibt, das weder für die Technik noch für die Philosophie etwas leistet, das uns weder klüger noch weiser macht, hat gar keinen Wert. Es

kann ohne Verlust weggeworfen werden; ja es ist, sofern es wer vollem Wissen den Raum beengt, schädlich, und sich seiner als eine unnützen Last zu entledigen ist ratsam. Ob es solches Wissen gebe kann? Es scheint mir nicht zweifelhaft. Eine Statistik, welche di Zahl der Haare aller behaarten Tiere, vom Mammut bis zur Spitz maus, festzustellen unternähme, wäre ja wohl von dieser Art; un ob nicht in den Experimentiersälen vivisezierender Physiologen ziel lose Untersuchungen von ähnlicher Art auch einmal mitunterlaufen Ich möchte das Gegenteil nicht beschwören. Und ebensowenig, da im Gebiet der Historie das gleiche stattfindet. Eine Untersuchun z. B. darüber, in welcher Stunde des Tages oder der Nacht di Blind- oder Taubgeborenen eines bestimmten Jahrzehnts zur Wel gekommen seien, oder wie viele Namen derselben auf jeden Buch staben des Alphabets kämen, oder die Herausgabe sämtlicher griechi scher und lateinischer Extemporalien, die im Jahre 1900 im Land Preußen angefertigt worden sind, würde ja wohl jedermann dahi rechnen. Ob nicht dies und jenes von Editionen und Tabellen werken damit einige Ähnlichkeit hat? Müssen alle Schulordnunge und Schulbücher, die je gemacht worden sind, neu gedruckt un „der Forschung zugänglich" gemacht werden? Wächst dadurch wert volle Einsicht nach irgendeiner Richtung? Gewinnt die didaktisch Technik? oder die Einsicht in die Entwicklung des Unterrichts? oder wird sie schließlich durch Stoffüberhäufung erdrückt? Könnt jemand die 100000 Bände einer solchen Monumentensammlun überhaupt noch bewältigen?

Wobei denn hinzuzufügen wäre, daß es einem Wissen freilich nicht auf den ersten Blick anzusehen ist, ob es als ein wertvolles sich erweisen wird. Aber im Prinzip gilt: ein Wissen, das nichts leistet, das weder für die Praxis noch für die Philosophie sich fruchtbar erweist, ist unnützer und also schädlicher Ballast. Des nützlichen Wissens ist so viel, daß die Wissenschaft sich den Luxus nicht gestatten darf, nutzlosen Plunder mitzuschleppen.

Ebendasselbe gilt nun auch, wenn wir nach dem Wert des Wissens für den einzelnen Träger fragen: nur das Wissen hat für seinen Inhaber Wert, das ihm etwas leistet, sei es in praktischer oder in theoretischer Absicht, das ihn klüger oder weiser macht.

Kenntnisse, die diesen ihren Inhaber weder zur Lösung seiner praktisch-technischen Lebensaufgaben geschickter machen noch seine Einsicht in Wesen und Zusammenhang der Dinge fördern, sind für ihn ohne Wert, ob sie sonst Wert haben oder nicht. Ja sie sind ganz wie dort schädlich dadurch, daß sie ihn als niederziehende Last beschweren, sein Gedächtnis füllen und für wertvolle Erkenntnis sperren, endlich seinen Verstand und seine Urteilskraft mindern. Daß dies vorkommt, darüber ist hier nicht der mindeste Zweifel möglich: die Masse unnützen Schul- und Examenswissens lag und liegt als niederdrückende Last auf mancher Intelligenz. Wenn ein Theologe im Examen alle möglichen Auslegungen der Apokalypse, die jemals versucht worden sind, mit ihren Gründen darzulegen wüßte, so wäre das ja wohl ein toter Schatz, dessen Erwerbung ohne schwere Beeinträchtigung seiner wissenschaftlichen Ausbildung und des Erwerbs für ihn wertvoller Einsichten nicht möglich war. Und wenn ein Philologe über alle griechischen und lateinischen codices und ihr Verhältnis zueinander Bescheid wüßte, würden wir dasselbe denken. Auch daß ein Abiturient, der alle Daten aller Schlachten und Gefechte zwischen dem Jahr 1000 vor und 1900 nach Christi Geburt an den Fingern herzurechnen wüßte, dadurch an Verstand und wertvolleren Einsichten Einbuße erlitten habe, würden wir wohl ohne alles Bedenken behaupten.

Also es gibt auch Wissen, das *negativen* Wert hat, überhaupt und für diesen seinen Inhaber. Man kann sich wie gescheit so auch *dumm lernen*. Die Dummschulung, stupor paedagogicus von dem alten Leipziger Philologen Ernesti genannt, ist wirklich eine sehr ernsthafte Gefahr, nicht wenige leiden innerlich Schaden daran, vor allem alle diejenigen, die mit geringer Begabung durch die Schulen und Universitäten getrieben werden und mehr lernen müssen, als sie zu bewältigen und in lebendige Kraft umzusetzen imstande sind. Auch dem gemeinen Bewußtsein ist die Sache aufgegangen: „Die Gelehrten die Verkehrten!“ Sie haben so viel unnützes Zeug lesen und lernen müssen, daß ihre Augen darüber stumpf geworden sind und die Wirklichkeit nicht mehr zu sehen vermögen, daß ihre Fähigkeit zu urteilen durch die ewige Not, Tatsachen und Formeln gedächtnismäßig festzuhalten, Schaden gelitten hat.

2. *Die Aufgabe des Unterrichts. Berufsbildung und allgemeine Bildung.* Nach dem Vorigen können wir die Aufgabe alles Unterrichts mit der Formel bestimmen: die in der Anlage vorhandenen Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit zu entwickeln die beiden großen Aufgaben zu lösen: erstens die technisch-praktischen, zweitens die theoretischen Aufgaben, wie sie diesem Leben gestellt sind. Das Ziel der Doppelaufgabe können wir auch mi den Stichwörtern: Berufsbildung und allgemeine Bildung bezeichnen.

Die *Berufs- oder Fachbildung* bedeutet die Ausstattung mit den Erkenntnissen und Fertigkeiten, die für die Lösung der praktisch-technischen Lebensaufgaben erforderlich sind. Der Beru steht im Mittelpunkt jedes rechtschaffenen Lebens; er bestimmt ihm die technische Arbeitsleistung, er wirkt bestimmend auch auf die praktische Lebensbetätigung in allen Formen des Gemeinschaftslebens zurück.

Unter der *allgemeinen Bildung* verstehen wir die Ausstattung mit den Erkenntnissen und Fertigkeiten, die für die Lösung der theoretischen Lebensaufgaben, für die Teilnahme an dem geistigen Leben des Volkes und der Zeit erforderlich sind, wie es in Philosophie und Weltanschauung, in Dichtung und Kunst zur Erscheinung kommt. Der einzelne hat geistiges Leben, theoretisches Interesse ja nur in der Form der Teilnahme an dem Gesamtleben. Daß er es auf eigentümliche Weise besitze und sich zu eigen gemacht habe, ist die weitere Forderung; und daher könnte man die allgemeine Bildung auch die *persönliche* nennen, im Gegensatz zur technischen oder Berufsbildung, die mehr einen unpersönlichen Charakter hat. Es wäre damit von vornherein dem Irrtum vorgebeugt, als ob das Wesen der allgemeinen Bildung durch einen kanonischen Bestand an Kenntnissen umschrieben sei.

Mit einem Wort mag hier gleich angedeutet sein, daß der wirkliche Unterricht unsrer Formel entspricht: jeder in sich vollendete Unterrichtskursus ist auf dies Doppelziel gerichtet, auf allgemeine Bildung und auf Berufsbildung. Das allgemeine Schema jedes Unterrichtskursus zeigt drei Stufen: Unter-, Mittel-, Oberstufe. Auf sie sind die Aufgaben so verteilt: auf der Unterstufe findet ein

Elementarunterricht statt, der, für alle der gleiche, die Ausstattung mit gewissen grundlegenden Fertigkeiten und Kenntnissen zur Aufgabe hat, die für jeden weiteren Unterricht die Voraussetzung bilden. Auf der Mittelstufe steht die allgemeine Bildung im Vordergrund, die Ausstattung mit den Anschauungen und Erkenntnissen, die eine allgemeine Orientierung in der Wirklichkeit, der geschichtlichen wie der natürlichen Welt, ermöglichen. Auf der Oberstufe tritt dann die Berufsbildung entscheidend hervor, doch so, daß die allgemeine Bildung darüber nicht überhaupt verschwindet.

Am deutlichsten ist das Schema in dem akademischen Unterrichtskursus erfüllt; er beginnt mit dem Elementarunterricht; dann folgt die Mittelstufe des Gymnasiums, wo die allgemeine Bildung im Schwerpunkt des Unterrichts steht; endlich die Oberstufe: auf der Hochschule tritt die Ausbildung für den Beruf entscheidend hervor. Aber auch in dem Kursus für die gehobenen bürgerlichen Berufe zeigt sich dasselbe Schema herrschend: Elementar-, höhere Bürger- (Real-), Fachschule, sei es Handels-, Industrie- oder Landwirtschaftsschule. Und in unentwickelter Gestalt hat es auch der Kursus der allgemeinen Volksbildung: Unterstufe der Volksschule, Oberstufe, Fortbildungs- und niedere Fachschule.

Das wäre der Begriff der Bildung. Wir könnten hiernach erklären: **Gebildet** ist, wer das weiß, was er braucht, und wer das, was er weiß, zu brauchen versteht, um die ihm vom Leben gestellten Aufgaben rechtschaffen zu lösen, sowohl die besonderen technisch-praktischen als die allgemein menschlichen Lebensaufgaben. Und demnach werden wir sagen: auch der einfache Mann aus dem Volk, der Bauer, der Handwerker, ist wohlgebildet, wenn er mit klarem Blick und sicherem Urteil in seiner Lebensumgebung steht und mit festem Willen in ihr sich behauptet und wirkt.

3. **Der vulgäre Begriff der allgemeinen Bildung, im Verhältnis zum echten. Die Halbbildung.** Der umlaufende Begriff der Bildung ist von dem soeben entwickelten Begriff vor allem dadurch unterschieden, daß er nicht auf die formale, sondern auf die materiale Seite das Hauptgewicht legt: Bildung besteht nach dem im allgemeinen Sprachgebrauch umlaufenden Begriff in dem Besitz eines bestimmten Maßes von Kenntnissen, histori-

schen und naturwissenschaftlichen, sprachlichen und literarischen Kenntnissen; wer sie aufweisen kann, ist ein gebildeter Mann; wer dagegen dies oder das nicht weiß, wer von Homer und den Perserkriegen, von Kopernikus und Darwin nicht gehört hat, wer nicht Französisch versteht, der kann auf Bildung nicht Anspruch machen.

Dieser Begriff der allgemeinen Bildung ist es, der in dem letzten Jahrhundert in unserem Schulwesen eine tyrannische Herrschaft gewonnen hat und noch übt. Alle höheren Schulen (eigentlich wird nur in den „höheren" Schulen eine wirkliche allgemeine Bildung, die den Namen verdient, gewonnen) müssen ihre Lehrpläne vor diesem Begriff rechtfertigen. Nicht das wird gefragt, was die Knaben oder Mädchen brauchen und lernen können, sondern „was zur allgemeinen Bildung gehört": z. B. unbedingt Französisch; aber auch etwas Englisch verstehen gehört zur allgemeinen Bildung, und etwas Kunstgeschichte und Biologie. Und alle Disziplinen versuchen einen Kanon aufzustellen: so viel muß ein „gebildeter" Mensch wissen; die Naturwissenschaftler sind eben am Werk, einen solchen Kanon für alle Formen der höheren Schulen für ihr Gebiet aufzustellen. Unsere Prüfungen und Prüfungsordnungen, vor allem die Abiturientenprüfung, aber ebenso auch die Prüfung der Oberlehrer, die von einer allgemeinen Bildung in Philosophie, Religion, Geschichte usw. weiß, sind ganz und gar von dieser Anschauung durchdrungen; sie normieren das Maß von Kenntnissen, das zu einer allgemeinen Bildung erster Klasse in den verschiedenen Wissenschaften erforderlich ist. Wer die Prüfung bestanden hat, der besitzt in dem Zeugnis dann den vollgültigen Ausweis darüber, daß er ein gebildeter Mann ist.

In der Gesellschaft ist ein noch einfacherer Ausweis genügend. Für sie ist „gebildet", wer von allen Dingen, von denen in der Gesellschaft die Rede ist, gehört hat und mitreden kann; wogegen das Merkmal des „Ungebildeten" ist, daß er in gebildeter Gesellschaft fragen oder verstummen muß. In Goethes Hermann und Dorothea wird in einer wundervollen kleinen Szene Hermann als Ungebildeter, als Bauer erkannt. Er macht in dem gebildeten Nachbarhause des Kaufmanns seine Sonntagnachmittagsvisite; die Töchter singen aus der neuesten Oper, die jungen Herren parlieren

dazu; Hermann hat die Empfindung, er müsse doch auch etwas reden:

Und ich wollte doch auch nicht stumm sein. Sobald sie geendet,
Fragt' ich dem Texte nach und nach den beiden Personen.
Alle schwiegen darauf und lächelten; aber der Vater
Sagte: Nicht wahr, mein Freund, Er kennt nur Adam und Eva?
Niemand hielt sich alsdann, und laut auf lachten die Mädchen,
Laut auf lachten die Knaben; es hielt den Bauch sich der Alte.

Hier haben wir die richtige „gebildete" Gesellschaft. Der arme Hermann prostituiert sich sogleich als ungebildeten Menschen: er kennt die neueste Oper nicht, hat von der Zauberflöte noch nichts gehört, geschweige denn, daß er darüber reden könnte und ein Urteil hätte über die Musik und das Libretto und über den seelenvollen Gesang der Mädchen. Er fragt, fragt nach den Personen: wer sind das, Pamino und Tamina? man denke, wie ungebildet! — Ganz so heute: wer nicht von Max Klinger oder von Frenssen gehört hat, wer fragen muß: wer ist denn das, Jörn Uhl? wer nicht Haeckel und die Welträtsel kennt oder Nietzsche und Zarathustra, nun, der gehört ohne Zweifel nicht zu den Gebildeten. Er braucht sie ja am Ende nicht gerade studiert zu haben, aber er muß von ihnen gehört haben und mitreden können, er muß auch ein Urteil über sie haben und geziemend anzubringen wissen, sonst ist er eben ungebildet.

Diesen vulgären Begriff der Bildung, der übrigens längst angefangen hat, die „Bildung" bei den Feineren in Mißkredit zu bringen, so daß das Wort einen etwas schimmligen Beigeschmack gewinnt, wie ihn die Wörter Aufklärung, Tugend, Glückseligkeit am Anfang des 19. Jahrhunderts hatten, dem stellen wir unsern Begriff gegenüber: gebildet ist, wer seine intellektuellen Anlagen mit den Mitteln, die ihm Erziehung und Leben zur Verfügung stellten, so ausgebildet hat, daß er innerhalb seines Kreises mit eigenem sicheren Urteil zu den Dingen Stellung zu nehmen und die ihm vom Leben gestellten Aufgaben rechtschaffen zu lösen weiß. Ob er viel oder wenig weiß, darauf kommt es nicht an, sondern darauf, daß er weiß und zu brauchen versteht, was ihm in seinem Kreise zu wissen nottut. So sind Hermann und Dorothea wirklich gebildete Menschen:

mit gefestigtem Wesen und sicherem Urteil stehen sie in ihrer Umgebung, sie werden nichts Törichtes reden und nichts Falsches tun, wogegen der Bildungsflitter der Kaufmannstöchter und -jünglinge, die so hochmütig gegen jene tun, sie keinen Augenblick vor den lächerlichsten Mißgriffen im Urteil und im Verhalten schützt, wie sie denn eben in jener Szene als rechter „Bildungspöbel" sich darstellen.

Daß unser Begriff der Bildung der echte ist, dafür lassen sich noch die Etymologie und die Geschichte anführen. Bildung, von bilden und Bild herkommend, wird in der älteren Sprache von der organischen Gestaltung gebraucht: es bezeichnet die vollendete Ausgestaltung des in einem Lebewesen angelegten inneren Formprinzips, des Bildes gleichsam, das der Natur bei der Schöpfung des Wesens vorschwebte. Von hier auf die Gestalt des inneren Menschen übertragen, bedeutet es die zu voller Entfaltung gebrachte Anlage, die volle Auswirkung des geistigen Wesens: Bildung die Wohlgestalt des inneren Menschen nach allen Seiten seines Wesens, der Willens- und Gemütsseite, wie der Intelligenz. In diesem Sinne ist das Wort um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts in allgemeinen Gebrauch. Herder vor allem hat ihm das Gepräge gegeben: „Bildung zur Humanität", Ausprägung der Idee des Menschen in individueller Gestalt zu vollendeter Tüchtigkeit und Schönheit, der griechischen Kalokagathia, das ist das große Ziel aller Erziehung. Und Pestalozzi hat das Wort in die Sprache der allgemeinen Pädagogik übergeführt; es bezeichnet das neue Erziehungsideal: Entwicklung aller Kräfte und Anlagen von innen heraus zu freiester und höchster Tätigkeit, das ist Bildung, nicht die Anhäufung von Memorierstoffen im Gedächtnis, wie es die bisherige Schularbeit sich so gut wie ausschließlich zur Aufgabe macht.

Aus dem Wesen der Bildung ergibt sich eine Folge: Bildung kann nicht von außen gemacht werden, sie wächst nur von innen heraus. Es ist einer der kräftigen Irrtümer der Zeit: man sieht Bildung wie einen Anzug an, den man machen lassen und anziehen kann; die höheren Schulen, die „Bildungsfabriken", in denen jedermann für seine Kinder fertig kauft, was er braucht oder wünschenswert findet. In der Tat, Kenntnisse kann man bei genügender

lufwendung und Beharrlichkeit einem jeden nach Belieben beibringen ıssen: lateinische und griechische Grammatik, Plato und Sophokles, vann sie geboren, und was sie geschrieben haben, die großen und ie kleinen Propheten Israels und selbst Kant und die zwölf Kateorien; aber Bildung kann man ihm nicht von außen beibringen. Bildung entsteht nur durch Wachstum des inneren Menschen; alle ene Dinge sind bloß Bildungsmittel, sind für ihn, was für den eiblichen Menschen Nahrungsmittel sind; erst indem sie angeeignet, nnerlich verarbeitet, in geistige Kraft umgesetzt werden, dienen sie er Bildung. Das aber läßt sich nicht erzwingen. Man kann hier in Wort Bacons heranziehen: ad opera homo nihil potest, nisi dmovere et amovere corpora, cetera natura intus pertransigit. Wie wir die chemische Vereinigung der Substanzen nicht erzwingen, ondern ihnen nur durch Annäherung möglich machen können, so uch hier: wir können Bildungsstoffe zuführen, aber wir können die geistige Aneignung nicht erzwingen.

Von hier aus ergibt sich uns nun auch das Wesen der sogenannen „Halbbildung", von der gegenwärtig so viel die Rede ist. Was st Halbbildung? Es ist eben das, was alle Welt Bildung nennt: das Gehörthaben und Redenkönnen von allen Dingen, von den Zedern des Libanon bis zum Ysop, der an der Wand wächst, aber ohne eigentliche Einsicht und ohne innere Teilnahme. Halbbildung ist das gedächtnismäßige Aufgenommenhaben von Stoffen, ohne innere Verarbeitung, ohne Umsetzung in lebendige Substanz: nun liegen sie unverdaut im Magen und beschweren die organische Funktion. Durch die Halbbildung, diese Unform des inneren Menschen, werden die Kräfte der Anschauung und des Urteils geschwächt; Dummheit fit, non nascitur. Durch die Halbbildung wird Einbildung und Hochmut gezüchtet: der Bildungsdünkel verachtet getrost die andern, die bloß von Adam und Eva wissen, kein Französisch können und keine Zeugnisse aufzuweisen haben. Durch die Halbbildung wird Oberflächlichkeit und Unduldsamkeit begünstigt: wer anders denkt als wir „Gebildeten", ist selbstverständlich im Irrtum und verdient gar nicht angehört zu werden.

Und diese Halbbildung ist ohne Zweifel eine rechte Zeitkrankheit. „Bildung" ist heute Streben aller Eltern für ihre Kinder: ist sie

gebildet, die Tochter, dann rückt sie in die Klasse der „höhere Töchter" auf und kann einen Geheimrat oder gar einen Baro heiraten, wenn's ihn gelüstet; ist er gebildet, der Sohn, hat er ge „akademische Bildung" erreicht, dann ist ihm keine Stellung i Lande verschlossen, dann darf er nach dem Höchsten greifen, ur wenn's ein Ministerportefeuille wäre. Und so halten nun alle Vät und Mütter es für ihre Pflicht, wenn die Mittel irgend aufgebrac werden können, eine Bildungsgarnitur erster Klasse für ihre Kind anzuschaffen. Der Kommerzienrat oder der reich gewordene Portie er ruht nicht, bis er seinen Jungen, die Natur mag noch so sel remonstrieren, durch das Gymnasium und das Abiturientenexame gehetzt hat. Und ebenso hält es die Geheimrätin oder die höhe Schneiderin mit ihrer Tochter: mein Gott, man muß doch etwa für seine Kinder tun! Und das Ergebnis? Nun, ist eben „Hal bildung", das Gehabthaben und das Redenkönnen. Und das weitere ich hörte einmal folgende Definition: Bildung ist: nichts wisse nichts lernen wollen und sich breit machen.

4. Bildungspolitik. Die Frage wird nach dem Vorigen sei wie sind die Bildungsmittel zu bemessen, die durch den Unterric dem einzelnen zuzuführen sind, daran seine Kräfte zu entwickeln un den inneren Menschen zu bauen? Es ist die Grundfrage der Unte richtspolitik. Die gesellschaftliche Fürsorge hat in den Schulen Ve anstaltungen errichtet mit der Bestimmung, allen Gliedern der Ge sellschaft den ihnen notwendigen Bildungsstoff zuzuführen. D Frage wird also sein für die Gesellschaft: welche Schulformen sin notwendig, um allen Bildungsbedürfnissen Befriedigung zu ermög lichen? Für den einzelnen: welcher Bildungsgang empfiehlt si für mein Bedürfnis?

Auf die erste Frage soll hier nicht näher eingegangen werden die Antwort lautet im wesentlichen: daß die Gliederung der Ge sellschaft in die Mannigfaltigkeit von Berufsarten hierfür aus schlaggebend ist: das Schema der verschiedenen Unterrichtskurs wird den großen Gruppen der gesellschaftlichen Berufsstände ent sprechen.

Für die Beantwortung der zweiten Frage kommen zwei Moment in Betracht: erstens die persönliche Naturanlage des einzelnen

zweitens die gesellschaftliche Lebenslage und der dadurch wesentlich mitbestimmte Beruf.

Daß die individuelle Begabung und Neigung für Maß und Art der dem einzelnen zuzuführenden Bildungsstoffe von entscheidender Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Wirkliche Bildung kommt nur da zustande, wo die Bildungsstoffe der Begabung nach Art und Maß angepaßt sind; nur da findet willige Aufnahme, innere Durchdringung und Umsetzung in lebendige Kraft statt.

Wo die Bildungsstoffe der Art nach zur Begabung und Neigung nicht stimmen, da widerstrebt die Natur ihrer Aufnahme, das Lernen geschieht mit Unlust und der Erfolg bleibt dürftig. Wo für sprachlich-literarische Dinge keine Begabung vorhanden ist, da wird ein aufgenötigter langer grammatisch-stilistischer und literarischer Kursus, wie ihn der klassische Unterricht darstellt, zur Pein. Der weitverbreitete Haß gegen das klassische Gymnasium gibt davon Zeugnis. Es ist bekannt, daß unter den hervorragenden Naturforschern, Technikern, Erfindern ein nicht kleiner Teil „schlechte Schüler" waren; sie konnten dem, was die Schule anbot, schlechterdings keinen Geschmack abgewinnen. Dieselbe Erfahrung wird gemacht, wo bei fehlender Begabung für mathematisches und naturwissenschaftliches Denken ein großes Pensum mathematischen und physikalischen Wissens aufgenötigt wird. Die Liebhaber dieses oder jenes Gebiets pflegen zu meinen: es sei unmöglich, daß sich die menschliche Natur gegen das, was sie schätzen, ablehnend verhalten könne. So meinten es lange die humanistischen Philologen; so denken jetzt wohl vielfach Mathematiker und Physiker: so einleuchtende Dinge muß ja jeder fassen, und für so wichtige Dinge muß jeder Interesse haben. Indessen, es bleibt dabei: non omnia possumus omnes; das Interesse ist verschieden gerichtet, und die Gaben sind verschieden ausgeteilt; es gibt universelle Talente, aber es gibt auch höchst einseitige Begabungen. Natürlich, man kann das nicht a priori wissen, und so wird also jedem zunächst alles angeboten; man wird sich auch nicht durch jeden ersten Mißerfolg abschrecken lassen: der Schüler muß schließlich auch lernen mit einiger Selbstüberwindung zu lernen; vielleicht gewinnt er sogar zuletzt Geschmack an der mit Mühe gewonnenen Frucht.

Aber zuletzt werden wir doch auch hier den Grundsatz gelten lassen der Natur folgen.

Ebenso wird die Zuführung von Bildungsmitteln dem Maß nac nach der individuellen Begabung bestimmt werden müssen. Ei Zuwenig und ein Zuviel ergeben beide mangelhafte Bildung. Da Zuwenig an geistiger Nahrung führt zur Unterernährung und i äußersten Fall zur Verkümmerung; daß manches Talent aus diese Ursache unentwickelt bleibt, daß mancher aus Mangel an einem ih anspornenden Unterricht in einen Zustand von geistiger Indolen fällt, ja, daß nicht wenige gut beanlagte Naturen, besonders au den unteren Schichten, bloß weil ihnen geistige Interessen nach de dürftigen Elementarunterricht nicht mehr zugeführt werden, a allerlei Abwege geraten und innerlich und äußerlich verkommen, i nicht zweifelhaft. Daß das Talent sich unter allen Umständen durc setze, ist ein unverantwortlicher Aberglaube. Höchstens dann ist e in gewissem Maße der Fall, wenn mit der intellektuellen Begabun eine ungewöhnliche und unablenkbare Willensenergie verbunden is Daß andrerseits das Zuviel unzuträglich ist, daß es zu jener Ve bildung des inneren Menschen führt, die wir Halbbildung nenne ist schon oben angedeutet worden.

Das zweite Moment, von dem die Wahl des Bildungsgang und die Zuführung von Bildungsstoffen bestimmt wird, war di gesamte Lebenslage und die dadurch in erster Linie gegebene b rufliche Lebensbetätigung. Daß dies Moment von entscheidende Bedeutung tatsächlich ist, liegt auf der Hand. Zweifeln kann ma ob es mit Recht der Fall sei. Ich meine doch, daß man die Frag bejahen muß: wo die erworbene Bildung nicht zu der vom Schicks gegebenen Lebenslage stimmt, wo diese für die Verwendung der g wonnenen Kräfte keine Möglichkeit gibt, da ist die Bildung fü ihren Inhaber kein Gewinn und kein Glück: sie gibt ihm eine schie Stellung zum Leben und zur Lebensumgebung, er fühlt sich depla ciert und unglücklich. Es gibt einen verstiegenen Idealismus, de grundsätzlich bei der Erziehung und dem Unterricht jede Rücksic auf die gesellschaftliche Lage der Familie und die künftige Lebens stellung ablehnt: es handle sich um die Bildung des Menschen al solchen, nicht um die Bildung von Professionisten oder Klassenange

igen. Ein solcher gegen die Wirklichkeiten des Lebens gleich-ltiger Idealismus fand sich von je unter den Menschheits- und ziehungsreformern, er ist jetzt vor allem unter den Sozialisten zu use. Ich würde dem gegenüber an ein Wort Goethes, des ßen und gesunden Realisten, erinnern: „Der Mensch ist zu be-ränkter Lage geboren. Einfache und nahe Ziele vermag er zu en und er gewöhnt sich die Mittel zu gebrauchen, die ihm zur nd sind. Sobald er aber ins Weite kommt, weiß er weder was will, noch was er soll. *Es ist immer ein Unglück, wenn veranlaßt wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich cht durch regelmäßige Tätigkeit verbinden kann.*“ Es ist etwas Wahreres gesagt worden. Gewiß, wir werden nicht ver-nen wollen, daß das Zurückbleiben der angebotenen Bildungs-ttel gegen das, was die Naturbegabung wünscht oder fordert, als e Zurücksetzung durch das Schicksal empfunden werden kann, dann mlich, wenn jene vollere und reichere Bildung überhaupt in den esichtskreis, aber als ein Unerreichbares, tritt; wogegen im übrigen lt: ignoti nulla cupido. Auf keine Weise aber wäre für die bensgestaltung und das Lebensglück eines begabten Knaben oder ädchens besser gesorgt, wenn ihm in der Jugend die reichsten ildungsmittel zur Verfügung gestellt wären, dann aber das Leben unerbittlich in niederer Sphäre und bei einer Berufsarbeit fest-elte, die für Genuß und Verwendung jenes Erwerbs keinen Raum öte. Die Lage würde dadurch nur um so unerträglicher.

5. *Das Verhältnis der intellektuellen zur sittlichen ildung.* Die herrschende Ansicht war und ist wohl auch heute och die, daß mit der intellektuellen Kultur die sittliche Kultur als hre natürliche Wirkung wachse. Die intellektualistische Anschauung om Wesen des Menschen begünstigt diese Ansicht. Von den Tagen er griechischen Philosophie her hören wir stets wiederkehrend die nsicht, die Sokrates als ihr Führer auf die Formel brachte: daß lle Tugenden im Grunde Einsichten seien, Einsichten nämlich in die atur des wahrhaft Guten; wer das Gute wisse, werde es ja not-endig wählen und nicht das Verkehrte und Schlechte. Mit der Renaissance bricht diese Anschauung, der das Christentum freilich nicht folgte, wieder siegreich durch: Erasmus wird nicht müde zu

predigen, daß durch eine verbesserte Bildung, durch Eloquenz Sapienz, der Weg zur Besserung des Klerus und der Kirche g Descartes und Spinoza, Leibniz und Wolff, Voltaire und die A klärung, sie alle folgen derselben Spur: die Wissenschaft und Bildung wird euch frei und tugendhaft machen, frei vom Irr und Aberglauben, von engherzigem Haß und frei von Intoler sie zeigt, wie das Interesse des Einzelnen in das der Gemeinsc unlöslich verschlungen ist; daher sind vernünftige Lebensführung allgemeine Menschenliebe ihr Gefolge. Und der Liberalismus 19. Jahrhunderts hat diese Anschauungen übernommen: b Schulen, dann braucht ihr nicht Zuchthäuser zu bauen.

Gegen diese herrschende Ansicht beginnt sich mit Rousseau Widerspruch zu erheben. Kultur und Bildung machen den Mens nicht besser, im Gegenteil: Bewußtheit, Selbstsucht, Lüge, Raff ment des Genießens, Dünkel, Verachtung der Minderen, das sind Früchte der Aufklärung. Schopenhauer gibt zu dieser pessimistisc Wertung der intellektuellen Bildung die psychologischen Unterlag der Wille ist die primäre Funktion, der Verstand sein Werkzeug, auf keine Weise die Grundrichtung des Willens abzuändern verm Ist nun der Wille seiner Natur nach egoistisch, gleichgültig ge fremdes Wohl und Wehe und nur auf das eigene Wohl erpicht, wird der Mensch durch die Anbildung dieses gefährlichsten a Werkzeuge nur um so gefährlicher für seine Umgebung. Mit steigenden Intelligenz nimmt die Selbstbewußtheit zu, das Eig interesse wird mit vollkommener Klarheit als das einzig berechti Interesse gesetzt und mit den zuverlässigsten Mitteln durchgese Bei einer gewissen Enge des intellektuellen Lebens begegnet m wahrer Herzensgüte noch am ehesten.

Und die kirchliche und politische Reaktion, die überall die Früc der Romantik für sich einzuernten bestrebt war, eignete sich a diese Betrachtung an, sie auf ihre Weise weiterführend: gesteige Schulbildung und Aufklärung macht die Lehrer und die Mass bloß hochmütig und dünkelhaft, widersetzlich und unregierbar, z Kritik und zum Besserwissen geneigt. Und deshalb ist sie ganz u gar nicht im Interesse der Ruhe und Ordnung, ganz und gar nic auch im Interesse des Glücks und der Zufriedenheit der Masse

e ertragen ihr gegebenes Los um so heiterer, je weniger sie zum chdenken darüber kommen; Treue, Gehorsam, Fügsamkeit, die genden der Masse, gedeihen am besten auf dem Boden intellek-ller Beschränktheit. Es sind die Anschauungen, die zur Zeit Fried-h Wilhelms IV. in Deutschland die offizielle Welt beherrschten, die schauungen, in denen Metternich und die römische Kurie schon Menschenalter lang vorangegangen waren. Sie sind auch heute ht ausgestorben, wenn sie auch nicht mehr so laut und unbefangen auf dem Markt vernehmen lassen. „Wenn ein Pferd so klug re wie sein Reiter, möchte ich nicht der Reiter sein", ein Wort Lord Bolingbroke, drückt die stille Überzeugung eines wohl nicht inen Teils auch des heutigen Junkertums aus, des agrarischen d jetzt auch des industriellen.

Wie sollen wir zu diesen Ansichten Stellung nehmen?

Was zunächst die letzte anlangt, die wenigstens für die Massen Bildung für eine gefährliche Ausstattung ansieht und widerrät, ist es ja auf keine Weise zu bezweifeln, daß die Entwicklung r intellektuellen Kräfte das Selbstbewußtsein steigert, die Selb-ndigkeit erhöht, die Neigung zu blinder, unbedingter Folgsamkeit wächt, zur Kritik und also auch zur Unzufriedenheit disponiert. rrenpolitik, die sich von dem Herreninteresse allein leiten läßt, rd also der Aufklärung und Bildung der Untertanen nicht oder r bis zu einem gewissen Grade günstig sein können, soweit näm-h, als dadurch die Qualitäten der „lebenden Werkzeuge" gesteigert rden. Das liegt auf der Hand und kehrt immer wieder: der solutismus, ob er eine absolute geistliche, politische oder wirtschaft-he Herrschaft erstrebt, ist kein Freund der Volksbildung und hat ht Ursache es zu sein. Freilich hat Unwissenheit und Roheit ch ihre Unbequemlichkeit, aber damit wird man auf die eine oder dre Weise fertig. Dagegen die Aufklärung, sie verändert das rhältnis von Grund aus, sie vernichtet den Geist der Unmündig-t bei den Untertanen, die Voraussetzung jeder absoluten Gewalt er sie.

Also das ist zweifellos. Fraglich dagegen oder auch nicht frag-h ist: ob es die Bestimmung der Menschheit ist, daß ein Teil e absolute Herrschaft inne habe, die große Mehrzahl dagegen in

Unmündigkeit und blinder Unterwürfigkeit verharre? Wer das r glaubt, der wird denn auch das Wachstum der Selbständigkeit des Selbstbewußtseins nicht als einen Verlust ansehen. Wer die Bestimmung des Menschen, jedes Menschen, die Entwickl zur vernünftigen selbstverantwortlichen Persönlichkeit ansieht, muß als das Ziel aller Erziehung, auch der Massenerziehung, Mündigkeit des Menschen ansehen. Und da alle Herrschaft zug Erziehung der Beherrschten bedeutet, so muß es als eine Verkenn ihres Wesens angesehen werden: die Beherrschten in dauernder mündigkeit zu erhalten. Alle Herrschaft über Menschen ist mundschaftliche Herrschaft, ihre Aufgabe, die Untergebenen zu ständiger Einsicht und selbständigem Wollen des Rechten und G zu führen. So fordert es die Kantische Philosophie: einen Mens als bloßes Werkzeug für ihm fremde Zwecke behandeln, heißt durch die Tat die Menschenwürde aberkennen und ihn zur S zum Tier herabsetzen. So will es der Protestantismus: die „ heit des Christenmenschen" bedeutet die Selbständigkeit im Gla und Gewissen für alle, gegenüber der „babylonischen Gefan schaft", in der das Priestertum der römischen Kirche ihre geistli Untertanen hielt. Und auch das ist wohl nicht zweifelhaft, Luther in diesem Stück das Evangelium Christi richtig verstanden

Wie steht es nun aber mit jenem andern, mit der Rouss Schopenhauerschen Betrachtung: daß die Verstandesaufklärung, entfernt, den Menschen dem Charakter nach besser, gerechter, fre licher, gütiger zu machen, vielmehr ihn berechnender und se süchtiger mache?

Hierzu wird das Folgende zu sagen sein. Zunächst wird wohl Schopenhauer darin recht geben müssen: die Ausbildung intellektuellen Funktion, die Ausstattung mit Fertigkeiten und Ke nissen, die sogenannte „formale Bildung" übt als solche keinen fluß auf den Charakter, sie ändert nicht die Willensrichtung, w zum Guten noch zum Bösen. Nehmen wir die ersten Schulkünste, so gern als Maßstab der Volkskultur angesehen werden, Lesen Schreiben, und wir können gleich hinzufügen Rechnen und Ma matik, Physik und fremde Sprachen: sie sind als solche in der bloße Werkzeuge des Willens, des guten wie des bösen, nicht an

ıls die Schlosserkunst und die Schlosserwerkzeuge sowohl dem Einbruch als dem Schutz gegen Einbruch dienen. Das bloße Wissen von allen diesen Dingen kann mit den niedrigsten sittlichen Anschauungen und ihrer Betätigung in einer Person verknüpft vorkommen; es kann jemand ein großer Gelehrter sein, er kann die scharfsinnigsten Untersuchungen über die erhabensten Gegenstände, über Dichtung und Kunst, über die Religionsgeschichte und die Geschichte der Philosophie oder der Sittlichkeit schreiben, und dabei ein schwacher und unzuverlässiger Charakter, ein kleinlicher und eitler Mensch, ja ein neidischer, hämischer und boshafter Gesell sein, wie die Geschichte es an hundert Beispielen zeigt.

Indessen, die Sache ist damit doch noch nicht erledigt. Unter „Bildung", geistiger Bildung, verstanden wir doch noch etwas andres als die Ausstattung mit Kenntnissen und die Entwicklung der Verstandeskräfte. Wir meinten, der Begriff bezeichne eine Gestaltung des inneren Menschen, ein Leben in einer selbstgeschaffenen geistigen Welt des Wahren und Schönen, eine lebhafte und freie Teilnahme für die Wirklichkeit in Natur und Geschichte. Und von der Bildung in diesem Sinne werden wir nun doch erwarten, daß sie nicht ohne Einfluß auf Leben und Gesinnung, auf Charakter und Willensbetätigung bleiben könne. Vor allem und zuerst: sie begründet ein Gebiet geistiger Interessen, das dem sinnlichen Triebleben und der egoistischen Interessiertheit den Boden verengt; eine Alleinherrschaft der sinnlichen Triebe und der selbstischen Leidenschaften, wie sie in dem rohen, unkultivierten Gemüt möglich ist, kann in einer Seele, die die Freuden der Betrachtung kennt, nicht aufkommen. Wo immer wahre Bildung ist, da gedeiht auch diese ihre schönste Blüte, das sympathische Verständnis der Dinge, das innere Miterleben ihres Lebens, das Verschwinden des Selbst in der hingebenden Anschauung ihres Wesens. In Goethe haben wir diese Fähigkeit der andachtsvollen Versenkung in die Wirklichkeit, sei es das Leben und Weben der Natur, sei es das geheimnisvolle Walten des Geistes in der Geschichte, in der wundervollsten Ausprägung; die vollendete Neidlosigkeit, das allumfassende Wohlwollen, der tiefe Friede des herrlichen Mannes stehen mit jener Begabung doch wohl im innigsten Zusammenhang. Und die „grenzenlose Un-

eigennützigkeit" des von ihm bewunderten Spinoza, sie hat auch jener hingebenden Betrachtung „Gottes oder der Wirklichkeit" ihre Nährboden. Was wir hier auf den Höhen der Menschheit in vo kommenster Gestalt als die Wirkung der „Bildung" sehen, das wi sich doch auch in den bescheidenen Verhältnissen nicht unbezeu lassen. Lebendige Teilnahme am geistigen Leben der Zeit, und s es in der schlichtesten Form, wird die Roheit des Genußleben z. B. der schmutzigen Völlerei, wozu die animalische Natur dräng wir sehen es ja überall bei den Naturvölkern, zurückdrängen.

Wir wollen auch nicht vergessen, daß ein tieferes religiöses Leb überall nicht möglich ist ohne geistige und intellektuelle Bildun Ist es doch wesentlich das religiöse Interesse gewesen, das seit d Reformation die allgemeine Schulbildung als ein unnachläßlich Bedürfnis zur Empfindung gebracht und die allgemeine Volksschu ins Leben gerufen hat: Analphabeten und Illiteraten ein Schim für ein christliches Volk, ein Volk, das eine geistige Religion, ei Religion nicht der Zauberei und des Aberglaubens, sondern d wahren Lehre von Gott und dem Leben, sein eigen nennen wi Was aber eine solche Religion für das sittliche Leben bedeutet, b darf nicht der Ausführung, so geneigt jetzt viele sind, es zu ve gessen.

Aber auch für das Moralische im engeren Sinn ist die inte lektuelle Ausbildung unentbehrliche Voraussetzung. Ohne sie i Einsicht in das Leben und seine Bedingungen, in das Handeln ur seine Wirkungen unmöglich. Ist auch die Erkenntnis des Gute Lebenerhaltenden und Erhöhenden nicht ein sicher wirksames Mot der Willensbestimmung, so ist sie doch ein Motiv und ein beständi wirkendes Motiv, das zwar durch die Gewalt des Triebs und d Leidenschaften im Augenblick überwältigt werden mag, das ab auf die Dauer doch starke Gegengewichte in die Wagschale leg Daß Mangel an Einsicht einen großen Teil der Lebensverfehlun verschuldet, wurde schon oben (S. 218) bemerkt; sie würde dur Belehrung, die sich an die Kräfte der Intelligenz wendet, habe verhütet werden können. Auch Armut und Not ist eine Quell eine überreich rinnende Quelle des Elends, des Schmutzes, de Niedrigkeit, des Lasters. Sie selbst ist aber wieder zu einem groß

Teil eine Folge der Unwissenheit: bessere Bildung das wichtigste Mittel zur Austrocknung dieses das Leben verpestenden Sumpfs.

Nach allem werden wir nicht in Zweifel sein, daß die Erziehungslehre nicht der Spur jener pessimistischen Lehre folgen kann. Intellektuelle Ausbildung ist zwar kein unfehlbares Mittel der sittlichen Willensbildung, und falsche Bildung, Verbildung, Halbbildung haben ihre Gefahren auch für den Charakter; aber andrerseits ist die Bildung der Intelligenz die notwendige Voraussetzung für geistiges und sittliches Leben im höheren Sinne überhaupt. Die Pädagogik wird sich also durch jene Sophisten der Romantik und Reaktion nicht irre machen lassen in der Überzeugung, daß für die Hebung des sittlichen Standes eines Volks die Aufklärung des Verstandes die notwendige Voraussetzung sei.

Zweites Kapitel

Die allgemeine Form des Unterrichts

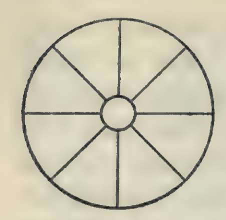
1. **Lehren und Lernen.** Wir wollen nun versuchen, uns das Wesen der Tätigkeit, die wir Lehren und Lernen nennen, deutlich zu machen, um hieraus dann die Grundregeln der allgemeinen Didaktik abzuleiten. Als Grundvoraussetzung eines wirklichen Verständnisses der Sache stelle ich den Satz hin: *Lehren besteht nicht in einem Übergeben und Lernen nicht in einem passiven Aufnehmen von Kenntnissen, die der Lehrer besitzt.* Es ist ja wohl die gewöhnliche Vorstellung vom Unterricht, daß der Lehrer Kenntnisse hat und mitteilt und der Schüler sie übernimmt. Aber das ist eine völlig unmögliche Sache. Erkenntnis ist nicht ein Objekt, ein totes Ding oder Produkt, sondern eine Tätigkeit oder Funktion und kann als solche nicht von dem Träger abgelöst und einem Andern übergeben werden: Erkenntnis kann nur von innen heraus hervorgebracht werden. Was den täuschenden Schein erregt, als könne Erkenntnis einfach von Subjekt zu Subjekt übertragen werden, ist, daß Wörter, Sätze, Formeln in gewissem Sinne mitgeteilt werden können: sie können vor- und nachgesprochen werden. Aber Wörter sind nicht Begriffe, und hersagbare Sätze und Formeln nicht die Erkenntnisse

selbst, sondern Sprachzeichen. Erkenntnis, ich wiederhole es, ist eine rein innere Funktion, eine schöpferische Betätigung der Seele. Die ganze moderne Erkenntnistheorie ist hierin einstimmig. Ich deute auf ein paar Punkte hin: Schon die primitive Form der Erkenntnis, die sinnliche Wahrnehmung, wird nicht als ein Fertiges von außen aufgenommen, sondern erzeugt. Selbst die Empfindungselemente, Licht, Ton, Geruch, sind ein Produkt der Seele, nicht etwas ihr von außen Auf- oder Eingedrücktes: ein physischer Reiz von außen trifft das Auge oder das Ohr, die Seele antwortet mit einer Licht- oder Tonempfindung; diese ist gar nicht draußen anzutreffen, sondern eine völlig neue innerliche Schöpfung. Dasselbe gilt von der Anschauung, den in Raum und Zeit geordneten Empfindungselementen: Raum und Zeit sind nicht draußen; sie sind als Apprehensionsweisen oder Anschauungsformen des Subjekts d. i. als Formen der Zusammenordnung mannigfaltiger Empfindungen nur in der Seele, sie sind Funktionen der Synthesis. So ist auch die objektive Wahrnehmung d. h. die Objektwahrnehmung eine spontane Funktion der Intelligenz: ich fasse solche und solche Anschauungselemente (Empfindungen) mit solchen und solchen Vorstellungen von einem Objekte auf, ich sehe meine Vorstellungen in die Empfindungen hinein. Am deutlichsten zeigt sich die Sache bei der eigentlich begrifflichen Erkenntnis. Begriffe sind nicht passiv rezipierte Abdrücke oder Abklatsche von Dingen, sondern lebendige Funktionen des Begreifens einer Mannigfaltigkeit von Anschauungen unter einem Gesichtspunkt. Es gibt ja gar kein Einzelding, dem der Begriff wie eine Kopie gliche, kein Dreieck, keinen Pilz, kein Tier. Alle Erkenntnis also ist spontane Tätigkeit, nicht passiv rezipierter Eindruck: ein bestimmter Reiz löst die Tätigkeiten des Empfindens, Wahrnehmens, Begreifens aus; aber die Empfindungen, Wahrnehmungen, Begriffe gleichen nicht dem Reize; sie sind ein a n d r e s, ein innerlich E r z e u g t e s und nur innerlich als Tätigkeiten der Seele Vorhandenes.

Kehren wir von hier zu unserer Frage nach dem Wesen des Lehrens und Lernens zurück, so werden wir also sagen: Lehren kann auf keine Weise in einem äußerlichen Mitteilen, Lernen nicht in einem äußerlichen, passiven Aufnehmen von Erkenntnissen be-

stehen. Alle Erkenntnis, von der Anschauung bis zum Begriff, muß von dem Schüler selbst innerlich erzeugt werden. Was der Lehrer tun kann, ist nichts andres, als daß er dem Schüler Anregung zur Selbsttätigkeit in bestimmter Richtung gibt. Man kann auch sagen, daß er der Sinnlichkeit des Schülers Reize zuführt, die seine intellektuellen Kräfte in spontane Tätigkeit setzen, deren Ergebnis Anschauungen, Vorstellungen, Gedanken sind. Diese aber muß der Schüler selbst hervorbringen. Der Lehrer kann z. B. dem Ohr des Schülers nur Schallwellen zuführen, die er durch Sprechen erregt, er kann aber nicht Gedanken nehmen und durch den Raum hin fortpflanzen. Allein diese Schallwellen wirken nun als Reize und lösen Tonempfindungen aus, Tonempfindungen wiederum Wörter und Wortvorstellungen und Wortvorstellungen endlich Sachvorstellungen.

2. Der Begriff der Apperzeption. Der Inhalt dieser Vorstellungen ist durchaus nicht immer von den Reizen, sondern vor allem von dem Boden abhängig, auf den sie fallen, d. h. von dem Seelenwesen und dem Seeleninhalt, die sie treffen, weshalb denn auch verschiedene Subjekte auf dieselben Reize mit verschiedenen Anschauungen und Vorstellungen reagieren, entsprechend dem, was in ihrem Innern ist: wer die Sprache nicht versteht, hat keine Wortvorstellungen, wer von der Sache nichts weiß, hat keine Sachvorstellungen, mit denen er sich bestimmte Reize zu deuten vermag. Ich möchte hier einen Begriff einführen, der zur Darstellung dieser Vorgänge sehr geschickt ist, den Begriff der Apperzeption. Er ist von Leibniz eingeführt, von Kant übernommen, von Herbart weiter verwendet und in seiner Schule von Steinthal zu einem höchst fruchtbaren Begriff ausgeprägt worden. Man bezeichnet mit diesem Ausdruck „Apperzeption" eben diesen Vorgang, daß das vorstellende Subjekt auf Anlaß gegebener Reize aus ihnen durch den vorhandenen Inhalt seines Vorstellungslebens neue Vorstellungen bildet. Dem Auge sind einige Striche, einige Umrisse gegeben, eine Wolke am Himmel, ein Fleck an der Wand; der eine sieht etwa ein Gesicht, eine Fratze, der andre eine Tiergestalt hinein; oder auch ein und derselbe Mensch sieht in aufeinanderfolgenden Augenblicken verschiedenes hinein, erst ein Kamel, dann ein Wiesel. Oder nehmen



wir beispielsweise die nebenstehende Figur. Der eine deutet sie sich etwa als zwei konzentrische, durch Linien verbundene Kreise; ein andrer als Rad, ein dritter als Rosette, ein vierter als ein mit Blei eingefaßtes Fenster usw. Man sieht jedenfalls: die Vorstellung kommt dadurch zustande, daß zwei Faktoren zusammenwirken: ein Reiz, er gibt die Materie, und der vorhandene seelische Inhalt an Vorstellungen, er ist das formgebende Prinzip. Das Produkt, die neue Vorstellung, ist von beiden Faktoren abhängig, von den den Sinnen zugeführten Reizen und nicht minder von den sie apperzipierenden Vorstellungen und den vorhandenen psychischen Dispositionen. Überall und immer begegnen wir diesem Prozeß. Zwei Personen sind Zeugen eines und desselben Vorganges, eines Zanks, eines Straßenauflaufs, einer Prügelei, einer Schießerei. Dieselben Reize treffen die Augen und Ohren beider, aber sie hören und sehen verschiedenes. Wenn sie dann den Vorgang etwa als Zeugen vor Gericht erzählen, so stellt er sich bei beiden völlig anders dar. Sie haben wirklich verschiedenes gehört und gesehen. Noch mehr tritt diese persönliche Differenz hervor, wenn sich das Urteil, das Gefühl, der Affekt hineinmischt; sie bestimmen dann als Vorurteil die Auffassung. Zwei Rezensenten berichten über dasselbe Werk. Der eine lobt es; er findet es vortrefflich, tief und schön. Der andre hat nicht genug des Tadels; er schilt es unbedeutend, nichtig, verkehrt. Der erste gibt einen Auszug, worin in der Tat beachtenswerte Tatsachen und verständige Betrachtungen, Gedanken und Erwägungen vorgelegt werden. In dem Auszug des andern bekommt man eine Sammlung monströser Einfälle, unreifer, wunderlicher, vorschneller Urteile; auch die Sprache erscheint inkorrekt, die Sätze ganz schlecht gebaut. Beide Rezensenten sind überzeugt, die Wahrheit über das Buch gesagt zu haben. Woher der Unterschied? Wie ist eine so verschiedene Auffassung möglich? In dem Buch steht doch ein und dasselbe! — Gewiß, in dem Buch steht ein und dasselbe, aber nicht Tatsachen, Gedanken, Urteile, sondern Druckerschwärze in solcher und solcher Verteilung und Anhäufung, wirklich nichts als Druckerschwärze auf weißem Papier. Man kann ja Gedanken und Urteile

nicht einpacken und zwischen die Blätter legen. Die Gedanken macht sich der Leser selbst auf Grund der Reize, und er macht sie sich natürlich aus dem Eigenen, er legt seine Empfindungen und Anschauungen, seine Gedanken und Urteile hinein. So verhält es sich auch hier bei den beiden Rezensenten. Der eine bringt diese Theorie, dieses Verhältnis zur Sache, z. B. eine bestimmte Anschauung über das Verhältnis von zwei Nibelungenhandschriften, der andre das entgegengesetzte an das Buch heran. Entspricht es der eigenen Ansicht, so ist es klar, vortrefflich, höchst einleuchtend, im andern Falle absurd und unmöglich. Und nun hält das Vorurteil auch die Augen gebunden, daß sie die Tatsachen selbst völlig anders sehen. Der eine achtet nur noch auf das Verfehlte oder Fragliche in Form und Inhalt, unterstreicht es, versieht es mit Ausrufungszeichen und stellt es zusammen: dies Scheusal von zusammengerauften Sätzen, das ist das Buch; der andre macht es umgekehrt, und beide handeln mit völlig gutem Gewissen. Das eben ist das Wesen der A p p e r z e p t i o n. Jeder sieht und faßt mit seinen Anschauungen, Gedanken, Urteilen auf. Daher sich denn dasselbe Gegebene in verschiedenen Subjekten vollkommen verschieden darstellt. Im größten Stile haben wir Gelegenheit diesen Prozeß in den verschiedenen Zeiten zu beobachten. Jede Zeit sieht sich selbst, ihren eigenen Geist in die Vergangenheit hinein: vor allem liest sie sich selbst in die großen dauernden Bücher hinein. Nehmen wir Hamlet: jede Generation sieht ihn neu, ja, jedes Individuum sieht ihn in verschiedenen Lebensaltern mit seinen neugewonnenen Lebenserfahrungen und Anschauungen neu. Oder nehmen wir die Bibel. Seit fast 2000 Jahren liest die europäische Menschheit dieses Buch oder diese Büchersammlung, und jedes Jahrhundert liest sie wieder anders; die alten Christen, die römisch-katholische Kirche, Luther, der Rationalismus des 18., die historisch-kritische Theologie des 19. Jahrhunderts, sie alle finden ihren Glauben darin.

Fügen wir nun diesen Begriff der Apperzeption in unsere didaktischen Betrachtungen ein, so können wir das Wesen des Lehrens und Lernens auch so bestimmen: Lehren besteht darin, daß d e r L e h r e r d e m S c h ü l e r E l e m e n t e z u r A p p e r z e p t i o n z u f ü h r t: er bietet dem Auge oder Ohr des Schülers Reize dar und leitet ihn

an zur Vollziehung bestimmter Apperzeptionsprozesse. Lernen be
steht darin, daß der Schüler mit den in ihm vorhandene
Vorstellungen und Begriffen die dargebotenen Element
apperzipiert, d. h. aus ihnen neue Anschauungen, Vor
stellungen und Begriffe bildet und diese dem älteren Be
stande angliedert. Der Unterricht hat sein Ziel erreicht, wen
der Schüler die Apperzeptionen vollzieht und die beabsichtigten An
schauungen, Vorstellungen und Begriffe erzeugt; wir sagen dann: e
hat die Sache verstanden. Erzeugt er sie dagegen nicht, so hat er si
nicht verstanden, erzeugt er sie anders, so hat er sie falsch verstanden

3. Der methodische Fortschritt. Die Grundfrage der Di
daktik wäre nun also: Wovon hängt das Erfassen und Ver
stehen der dargebotenen Elemente und damit das Gelinge
des Unterrichts ab? Es hängt offenbar von zwei Bedingunge
ab. Die erste ist, daß bei dem Schüler Vorstellungen und Begriff
vorhanden sind, die sich zur Apperzeption in der gewollten Forn
eignen, die zweite, daß sie durch die dargebotenen Reize wirklich i
Tätigkeit gesetzt werden, daß also die zugeführten Elemente Auf
merksamkeit erregen. Fehlt das erste, findet der Unterricht kein
zur Apperzeption tauglichen Anschauungen, Vorstellungen, Begriff
vor, so wird er entweder gar nicht oder falsch verstanden. Wen
man einem Knaben, der noch nie etwas von Dreieck und Quadra
gehört hat, den Pythagoreischen Lehrsatz vorsagt, versteht er nichts
er hört wohl Laute, aber er apperzipiert nicht mit Vorstellungen
denn ihm fehlen die Begriffe Quadrat, Hypotenuse usw. Ode
wenn man einem Tertianer, der eben die griechische Formenlehr
gelernt hat, den Thukydides oder Demosthenes vorlegt, so kann e
wohl lesen, auch Formen analysieren und ein paar Vokabeln über
setzen, aber er kann sich keine Vorstellung vom Sinn der Sätz
bilden. Und wenn man ihm die Kritik der reinen Vernunft vor
legt, so wird es ihm ganz ähnlich gehen. Nur ist die Sache noc
gefährlicher, weil hier wenigstens der Schein des Verstehens erweck
werden kann. Also das ist das erste: es müssen die zur Apper
zeption geeigneten Vorstellungen, die tauglichen Apperzeptionsorgane
vorhanden sein. Das zweite wäre dann: sie müssen wirklich i
apperzipierende Tätigkeit treten. Das geschieht nicht immer

es mag auch einem der griechischen Sprache Kundigen begegnen, daß er Demosthenes oder Plato lesend plötzlich bemerkt, er habe nur Buchstaben gelesen. Er dachte an etwas andres und merkte nicht auf den Text. Aufmerksamkeit wäre also die zweite Bedingung. Man kann sie erklären als die Bereitschaft oder die innere Gespanntheit des Subjekts, mit den zur Apperzeption geeigneten Vorstellungsgruppen in wirkliche Tätigkeit zu treten. Fassen wir diese zwei Bedingungen in die Form von Forderungen, so erhalten wir die beiden Grundregeln der Didaktik. Sie lauten: 1. der Unterricht muß sich jederzeit den vorhandenen Auffassungskräften des Schülers, seinen Anschauungen und Begriffen, anpassen, oder anders ausgedrückt, er muß für die betreffende Altersstufe verständlich sein; 2. der Unterricht muß die Aufmerksamkeit erregen und erhalten, oder auch: er muß interessant sein. Wir wollen diese beiden Forderungen nun etwas genauer entwickeln.

Aus der ersten Grundregel kann man zwei weitere Regeln ableiten: 1. der Unterricht muß Anknüpfung an die vorhandenen Vorstellungen suchen, der Lehrer muß daher über den Vorstellungsbestand in der Seele seines Schülers orientiert sein; 2. der Unterricht muß methodisch fortschreiten, d. h. so, daß das Vorhergehende dem Nachfolgenden zur Apperzeption dient. Was die erste Forderung betrifft, so gilt allgemein: wer immer in einem andern eine Vorstellung, einen Gedanken, eine Überzeugung hervorbringen will, muß sich erst klar machen, welche Vorstellungen, Gedanken, Überzeugungen in ihm sind, um hieran anzuknüpfen. Es ist das eigentliche Geheimnis aller Künste, die darauf ausgehen zu belehren, zu überzeugen oder zu überreden: gehe von der Vorstellung aus, die der, den du belehren, überzeugen oder überreden willst, mitbringt, sonst ist deine Rede vergeblich. Darum gilt: erst fragen und hören, dann reden. Die Sache ist leicht einzusehen, doch nicht eben so leicht zu üben. Von Natur haben alle Menschen eine größere Neigung zu reden als zu hören, sie wollen nicht hören, was andre denken, sondern lieber sagen, was sie selbst denken. Man kann es überall beobachten, wo Belehrung, Überzeugung und Überredung versucht wird, überall, wo öffentlich oder privatim geredet und debattiert wird: jeder will reden, keiner will hören; jeder hält dem andern seine Ansicht vor,

statt sich zuerst die Ansicht des andern deutlich zu machen, und s geschieht es, daß beide aneinander vorbeireden. Im Grunde könnt jeder gerade so gut allein für sich reden: es geht in die leere Luf So ist es in der Volksversammlung, so im Parlament: es find hier lediglich ein Scheingefecht statt ohne eigentliche Hoffnung, j kaum mit der Absicht den Gegner zu überreden; die Redner trete öffentlich auf als Kämpfer nicht für die Wahrheit, sondern für di Interessen der Partei, wie Schauspieler für Zuschauer. So ist e aber auch in privater Debatte, wo doch wirklich die Absicht besteh den Gegner zu überzeugen. Die Kunst zu überreden setzt vor alle die Kunst zu schweigen und zu hören voraus. Man muß den ander sich erst ausreden lassen; das hat den doppelten Vorteil, daß d andre nun anhören kann, denn er hat sein Herz erleichtert, un daß man weiß, was er empfindet und denkt. Dann mag man m der Gegenrede beginnen, wird aber auch dann noch am besten dam anfangen, daß man zuerst noch einmal die Meinung des ander wiedergibt, wenn möglich noch deutlicher, als er selbst sie vorg tragen hat. Damit wird jedenfalls ein Anfang von Vertrauen g macht; der andre hat dann das Gefühl: mein Gegner weiß doc wie ich die Sache sehe, er versteht mich, er bekämpft mich nicht au Unverstand. Dann versucht man zu zeigen, inwiefern des ander Ansicht als unzulänglich erscheint, und zwar wird man wiederu am besten von seinem Standpunkte aus argumentieren: deine An sicht macht diese und diese Voraussetzungen, die aber nicht zutreffen sind; oder: sie übersieht diese und diese Tatsachen. So kann ma ihn allmählich dahin führen, daß er selbst sieht: meine Ansicht i nicht durchaus falsch oder absurd — denn das glaubt niemand un kann es auch nicht glauben; er hat seine Gründe, sonst wäre er j verrückt — aber sie ist nicht genügend, sie bedarf der Berichtigun und Ergänzung. Das wäre die Aufgabe des rechten Dialektikers gleichsam unvermerkt den Mitunterredner hinführen auf seinen Stand punkt, so daß er meint, im Grunde habe er selbst genau so gedac und die Korrektur selbst gefunden. Man muß nicht fordern: wi deine Ansicht weg und nimm meine an; sondern: führe deine Ansic so aus, daß du sie wirklich festhalten kannst. Freilich Rechthaber und Eitelkeit sucht nicht Belehrung von andern, sondern Triump

Dasselbe gilt nun auch für den Lehrer: der Didaktikus, der lehrhafte Mann, muß zugleich ein Dialektikus sein. Es kommt aber eben derselbe Fehler wie dort so auch hier vor. Was man nennt: ex cathedra dozieren, ist eben dies: auf den Schüler von oben herab einreden, ohne auf ihn und seine Gedanken einzugehen! Und es wird hier dieselbe Folge wie dort haben: der Lehrer redet an den Schülern vorbei, er redet über ihre Köpfe weg. Darum wird dieselbe Forderung auch hier gelten: sieh erst zu, welche Vorstellungen und Gedanken der Schüler mitbringt. Mach dir deutlich, wie er sieht und denkt, sonst hilft deine Rede nichts, sie geht ins Blaue.

Das Mittel, den Gedankenbestand des Schülers zu erfahren, ist Frage und Antwort, und so ergibt sich die Regel: aller eigentliche Unterricht muß dialektische Form, die Form des Verkehrs in Frage und Antwort haben, wie Sokrates und Plato sie ihren philosophischen Unterredungen gaben. So finden wir es in der Tat in der Wirklichkeit. In allen Schulen hat der Unterricht die Form des Dialogs, eine einzige ausgenommen, die Universität, wo der akroamatische Vortrag vorherrscht. Der Darlegung des Lehrers, dem Vortrag, geht der Verkehr mit den Schülern in Frage und Antwort in allen Fächern und in allen Stunden zur Seite. Dabei ist nun das Verhältnis im wesentlichen dies, daß der Lehrer fragt und der Schüler antwortet. Vielleicht könnte manchem das Umgekehrte als das eigentlich Angemessene erscheinen: der Nichtwissende müßte den Wissenden fragen. Dennoch ist dies Verhältnis nicht das angemessene für den Schulunterricht, welcher methodischen Fortschritt verlangt. Der Schüler weiß den Weg nicht, er weiß nicht, was er fragen soll. Erst wenn er weiß, was er wissen kann und wissen will, dann ist es angemessen, daß er fragt, d. i. also auf der höheren Stufe. In der Regel fragt der Lehrer.

Die Kunst, richtig zu fragen, ist ein großer Teil der Lehrkunst. Man kann eine dreifache Form der didaktischen Frage unterscheiden: die Frage, die der Belehrung vorhergeht, die sie begleitet, und die ihr nachfolgt, die präparatorische oder explorierende, die katechetische und die examinatorische Frage. Die präparatorische oder explorierende Frage geht vorher, erkundet den

Vorstellungsbestand des Schülers und bereitet die weitere B
lehrung vor. Auch weckt sie das Interesse des Schülers u
stellt die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt ein. D
katechetische Frage begleitet den Unterricht; sie ist die Frage d
Sokrates, die hodegetische, d. i. wegleitende Frage, die den Schü
dahin bringt, daß er selbst die Antwort findet und das Ergebn
ausspricht. Die examinatorische Frage folgt dem Unterricht u
dient zur Kontrolle, ob der Schüler richtig aufgefaßt hat und
er das Aufgefaßte behalten hat, so daß es überall und stets
Ausgangspunkt für weitere Belehrung gebraucht werden kann. Hierh
gehört auch die Repetitionsfrage; sie ist nötig, damit der Schü
das Aufgefaßte wiederholt.

Soviel über die Bedeutung der Frage und Antwort für d
Unterricht. Ich sagte oben: alle Schulen, ausgenommen die Un
versitäten, erteilen den Unterricht im wesentlichen in dialektisch
Form. Auf der Universität herrscht der akroamatische Vortrag vo
die Vorlesung ist ein einfacher Vortrag. Nur in seminaristisch
Übungen ist auch hier der Dialog üblich. Man hat oft die Fra
erhoben, ob nicht auch hier die dialogische Form den Vorzug ve
diente, ob nicht auch hier Examina und Repetitionen am Pla
wären. Man hat darauf hingewiesen, daß der einseitige Lehrvortr
untauglich sei, weil er passiv und träge mache und über die Köp
der Hörer hinweggehe. Der Vortrag finde keine Anknüpfung, h
man gesagt, und so werde „ex cathedra doziert“: der Hörer fol
nicht und könne nicht folgen, verhalte sich passiv und verstehe d
Vortrag nicht; es würde anders sein, wenn die Professoren in ei
Unterhaltung mit den Studenten einträten; sie sähen dann, wo
fehlte. Man hat daher gefordert, die Universität müsse mehr Leh
anstalt sein; die Professoren übersähen grundsätzlich ihre Aufgaben a
Lehrer, sie wollten nur Forscher sein, alles andre sei ihnen gleichgülti
Auch die Unterrichtsverwaltung hat sich die Frage vorgelegt; sie h
den Universitäten in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunder
unter dem Ministerium Eichhorn dringend empfohlen, mit den Vo
lesungen wieder Examina, Repetitionen, Konversatorien zu verbinde
War es doch auch früher, vom 16. bis 18. Jahrhundert, in Deutsc
land das Übliche, und ist es doch heute noch so in den englischen un

amerikanischen Colleges. — Ohne Zweifel ist der dialektische Verkehr in den Übungen sehr nützlich: Dozenten und Studenten lernen sich besser kennen, und der Lehrer profitiert dabei nicht weniger als der Student: er sieht Bedürfnisse und Hindernisse. Und es geschähe also ganz recht, wenn die Übungen an unsern Universitäten mehr und mehr zunähmen. Auch ist es jetzt wohl so, daß die seminaristischen Übungen in allen Fakultäten, in jüngster Zeit besonders auch in der juristischen Fakultät, ausgedehnt werden. Andrerseits möchte ich doch auch vor Unterschätzung des Lehrvortrages warnen. Ich würde doch sagen: die Vorlesung wird immer ein wichtiges Stück des Universitätsunterrichts bleiben. Die alte ἀκρόασις, der zusammenhängende Vortrag, ist ebenso notwendig, wie er möglich ist. Er ist für den Lehrer notwendig, weil es für ihn notwendig ist, seine Gedanken zum Ganzen zu runden. Und er ist für den Schüler notwendig, damit er eine Gesamtansicht vom Ganzen der Wissenschaft erhält. Denn der Schüler hat ein Recht zu sehen, wie das Ganze aufgebaut ist; erst von hier aus kann er das Einzelne verstehen. Auch ist ein Verkehr, wie er in den Übungen zwischen Universitätslehrern und Studenten stattfindet, nur möglich, wenn eine Basis des Verständnisses zwischen beiden geschaffen ist. Und der zusammenhängende Vortrag ist auch möglich: die deutschen Universitäten haben es nicht mit Knaben, sondern mit jungen Männern zu tun, bei denen man so viel Selbständigkeit des Denkens voraussetzen kann und muß, daß sie einem vernünftig angelegten Vortrage zu folgen vermögen. Und dann braucht man seinem Vortrage ja nicht die dogmatische, man kann ihm ja auch die dialektische Form geben; man geht vom Problem aus: diese Tatsachen stellen solche und solche Fragen, man kann sie so oder so beantworten; nun entwickelt man die verschiedenen Ansichten, legt die Gründe für und wider dar und prüft sie auf ihr Gewicht hin. Übrigens würden schon äußere Umstände die Durchführung des schulmäßigen, rein dialogischen Unterrichts auf der Universität hindern; denn dieser setzt dauernde Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern voraus. Die haben wir an der Universität nicht und können wir wegen der Freizügigkeit und Zahl der Studenten nicht haben. —

Wir kommen nun zu der zweiten Forderung, welche wir aus

der ersten Grundregel der Didaktik: Anpassung an die Vorstellung kräfte des Schülers, ableiteten, zu der Forderung des methodisch Fortschritts im Unterricht. In Form eines allgemeinen Prinzi können wir diese Forderung so aussprechen: die Reihenfolge d Lehrstücke muß so bestimmt sein, daß das Vorhergehende das Na folgende vorbereitet, das Nachfolgende das Vorhergehende benu Die Durchführung dieses Prinzips ist nach der besonderen Nat des Gebiets verschieden. Im allgemeinen gilt die Regel: aller Unt richt geht den Weg vom Anschaulichen zum Begrifflichen, vom Ko kreten zum Abstrakten, von der Erscheinung zum Prinzip oder G setz, von den Tatsachen zur Theorie. Es ist das Prinzip Pestalozzi er rühmt sich, die Anschauung zur Grundlage des Unterrichts g macht zu haben. Die Anschauung ist das zuerst Gegebene od Gebbare, der Begriff das Sekundäre, er hat Sinn und Bedeutu nur, sofern er zum Begreifen wirklicher Anschauungen dient, ander falls ist er leer. Wir können die Sache mit einer Aristotelisch Formel konstruieren. Aristoteles unterscheidet zwei Wege des E kennens: vom πρότερον πρὸς ἡμᾶς zum πρότερον φύσει, und u gekehrt vom πρότερον φύσει zum πρότερον πρὸς ἡμᾶς. Das πρότερ πρὸς ἡμᾶς ist die Erscheinung, der komplexe Tatbestand, die Wirkun das πρότερον φύσει ist die Ursache, das Wesen, das Prinzip, da Gesetz. In der Wissenschaft kommen beide Wege vor. Die wisse schaftliche Untersuchung geht den ersten Weg: gegeben sind ihr E scheinungen, Tatsachen, Wirkungen, gesucht werden die Ursachen, d Gesetze, die Prinzipien. Die systematische Darstellung geht de umgekehrten Weg: sie leitet aus Prinzipien, Gesetzen, Ursachen d Tatsachen, Erscheinungen, Wirkungen ab. Jenes ist das indukti analytische, dieses das deduktiv-synthetische Verfahren. So bedien sich Physik und Chemie in der wissenschaftlichen Untersuchung de induktiv-analytischen Verfahrens: sie gehen aus von Tatbestände Körpern und Bewegungen, und suchen nach den Elementen, au denen sie zusammengesetzt sind, und den Gesetzen ihrer Verbindun und Bewegung. In systematischer Darstellung wenden sie dan das deduktiv-synthetische Verfahren an: sie erklären die komplexe Tatbestände oder Erscheinungen aus solchen und solchen Ursache nach solchen und solchen Gesetzen.

Der Unterricht wird nun im allgemeinen den Weg der wissenschaftlichen Untersuchung von der Erscheinung zum Gesetz gehen und induktiv-analytisch verfahren. Dann wird aber auch hier eine deduktiv-synthetische Darstellung den Abschluß bilden müssen. Der Unterricht in der Physik oder der Chemie wird also bei den Erscheinungen oder den Tatbeständen selbst, den Körpern, ihren Eigenschaften und Verhaltungsweisen, mit Beobachtung und Experiment beginnen und von da zu den Prinzipien und Gesetzen fortschreiten müssen. Es wäre verkehrt von Definitionen der Körper, ihrer Eigenschaften und Verhaltungsweisen und von allgemeinen Prinzipien und Gesetzen ihres Verhaltens auszugehen, noch ehe diese selbst bekannt sind. So wird auch der naturhistorische Unterricht mit der Beobachtung einzelner Erscheinungen, einzelner Gesteine, Pflanzen oder Tiere anfangen, um sie erst hernach systematisch nach Prinzipien zu ordnen, nicht aber wie früher mit dem Auswendiglernen eines systematischen Leitfadens. Etwas anders liegt die Sache beim mathematischen Unterricht. Hier tritt das induktiv-analytische Verfahren hinter dem synthetisch-deduktiven zurück; es erscheint bloß als kurze Vorbereitung in der Arithmetik, etwa um die Bedeutung der Zahlen, der ganzen und gebrochenen, anschaulich zu machen, oder in der Geometrie, um vom Begriff des Körpers zum Begriff der Fläche, der Linie, des Punktes zu gelangen. Dann aber setzt das synthetisch-deduktive Verfahren ein. Eigentümlich gestaltet sich die Sache auch im Sprachunterricht. Hier werden beide Wege eingeschlagen. Das analytische Verfahren herrscht im muttersprachlichen Unterricht vor: hier wird zuerst die Sprache selbst gelernt und dann durch Analysis aus ihr die Grammatik, die Formen und Regeln, abgeleitet. Bei der schulmäßigen Erlernung fremder Sprachen, besonders der alten Sprachen, ist dagegen seit langem das umgekehrte synthetische Verfahren üblich gewesen: Formen und Regeln das erste, die Zusammensetzung der Worte zu Sätzen, das eigentliche Sprechen, das zweite. Daneben fand freilich auch eine Art von Analysis oder umgekehrter Synthesis statt, indem man Sätze nach einem Schema auflösen ließ. Es ist oft bemerkt worden, daß das synthetische Verfahren im Sprachunterricht nicht entfernt denselben Erfolg wie das analytische hat. Daher man denn auch von jeher nach einer „natür-

lichen" Methode der Erlernung fremder Sprachen gesucht hat. I
erinnere an Ratke und Comenius. In der Tat ist auch das an
lytisch-induktive Verfahren für den Unterricht in den neueren fremd
Sprachen in einigem Maße möglich. Auch verwendet es die Sch
jetzt mehr und mehr. Für die alten Sprachen erscheint es wenig
geeignet: sie sind nun einmal nicht in lebendigem Gebrauch vo
handen.

Drittes Kapitel

Die Aufmerksamkeit

Als zweite Kardinalforderung für das Gelingen des Unterrich
hatte sich oben die Aufmerksamkeit ergeben: die Aufmerksamkeit
bestimmter Richtung die Bedingung für das Zustandekommen ein
richtigen Apperzeption. Wir handeln daher nunmehr von der Au
merksamkeit.

1. Wesen der Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit ist Ko
zentration der psychischen Energie auf einen Punkt, auf die Wah
nehmung dieses oder jenes bestimmten Objekts, die Auffassung dies
oder jener bestimmten Vorgänge oder Gedanken, die Durchführun
dieser oder jener bestimmten Operationen mit Ausschließung all
übrigen mitanwesenden Objekte. Sie stellt sich psychisch dar a
Einstellung und Spannung der zur Apperzeption bestimmter Rei
geeigneten Vorstellungsgruppen: alles übrige wird aus dem B
wußtsein ferngehalten! Ich suche einen Gegenstand, etwa ein Buc
so halte ich mir das Format gegenwärtig oder stelle mir den Ei
band vor. Oder ich suche die Lösung eines Problems, einer math
matischen oder historischen Frage, so halte ich alles fern, was si
nicht auf den Gegenstand bezieht. Das Gegenteil der Aufmerksam
keit ist Zerstreuung, ein Zustand, in dem das Bewußtsein alle
möglichen Reizen gleich offen steht, nicht aber auf einen Punkt ko
zentriert ist. Die gewöhnliche Sprache verwechselt beides: sie nenn
den zerstreut, der ganz bei sich, ganz gesammelt, ganz aufmerksa
ist. Man denke an Thales oder an den zerstreuten Professor i
den fliegenden Blättern: er ist bei sich, bei seinen Gedanken un

Fragen, nicht bei dem dummen Regenschirm oder bei den Gummischuhen.

2. Formen der Aufmerksamkeit. Es gibt zwei Formen der Aufmerksamkeit, man kann sie mit Wundt die willkürliche und unwillkürliche, aktive und passive Aufmerksamkeit nennen. Unwillkürliche (passive) Aufmerksamkeit findet da statt, wo das Objekt, ein Gegenstand oder ein Vorgang, selbst die Spannung erregt, die Vorstellungen anzieht, ohne besondere Intention der Willensenergie; willkürliche (aktive) Aufmerksamkeit dagegen da, wo durch einen Willensentschluß und mit bewußter Absicht die Konzentration auf einen Punkt zuwege gebracht wird, der an sich nichts Anziehendes hat. Absichtliche Konzentration ist Voraussetzung alles höheren geistigen Lebens. Es ist das eigentlich konstituierende Merkmal menschlichen Geisteslebens, daß der Mensch durch seinen Willen seine Vorstellungen beherrscht. Das Tier ist einer willkürlichen Aufmerksamkeit nicht oder nur in geringem Grade fähig. Der Mensch besitzt diese Fähigkeit im höchsten Maße: sie wächst mit der geistigen Kultur im Individuum und in den Rassen.

3. Wert und Bedeutung der Aufmerksamkeit für den Unterricht. Beide Formen sind nun für den Unterricht wichtig. Sie treten hier übrigens in der Regel, wenn auch nicht ausnahmslos zusammen auf. Die willkürliche Aufmerksamkeit hervorzubringen, wirken im Unterricht verschiedene Momente zusammen. Vor allem die Richtung des Willens auf die Zukunft: Wunsch und Wille, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, z. B. einen gelehrten Beruf ergreifen zu können, ziehen auch den Wunsch und Willen nach sich, der Mittel zur Erreichung dieses Zieles sich zu bemächtigen, das Verlangen nach Einsichten und Fertigkeiten. Ein zweites Moment wären Wetteifer und Ehrgeiz, nicht hinter andern zurückzubleiben, sich hervorzutun, ein gutes Zeugnis zu bekommen und aufzusteigen; ein drittes: die Zuneigung und Achtung vor der Person des Lehrers; ein viertes endlich: die Furcht vor Strafe oder andern unerwünschten Folgen der Nachlässigkeit und Unaufmerksamkeit.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit hängt ab von dem Interesse, das der Gegenstand als solcher unmittelbar erregt. Man kann wiederum ein doppeltes Interesse unterscheiden, ein

materiales, das Interesse am Gegenstande selbst, und ein f males, das Interesse an der eigenen Tätigkeit, an der Beschäftigu mit dem Gegenstande.

a) Das materiale Interesse entspringt aus der unmit baren Beziehung des Gegenstandes auf das Ich. Man kann sag jedes Ich setzt sich selbst und seine Zwecke als Mittelpunkt Welt; alle Dinge werden um diesen Mittelpunkt gruppiert in k zentrischen Kreisen. Je näher und je inniger die Beziehungen ei Gegenstandes zum Ich und zu seinem Interessenkreise sind, d interessanter ist er. Man könnte von einem Gesetze der Int essengravitation reden: das Interesse nimmt ab im Quad der Entfernung. Den räumlichen und zeitlichen Abstand kann n unter gewissen Umständen als Index der Entfernung betrachten: weiter entfernt ein Gegenstand in Raum und Zeit, desto gerin das Interesse an ihm, je näher, desto größer. Was auf dem Mo oder auf dem Jupiter passiert, die größten Revolutionen in der Fixste welt, das Auftauchen neuer Sonnen, all das läßt uns im allgemei kalt. Ja, schon was in der Mandschurei, in Südafrika oder Amerika passiert, hören wir mit Gelassenheit. Nicht die absol Größe, sondern die Nähe eines Gegenstandes erweckt das Intere So verhält es sich auch mit dem zeitlichen Abstand: was nach 1(oder 10000 Jahren auf diesem Planeten oder in unserem La sich zutragen wird, das bringt uns nicht in Unruhe. Wenn jem heute von der Eiszeit oder der Entropie des Weltalls spricht, nehr wir es mit Gleichmut hin. Das Heute interessiert nur. Wer nin noch eine Zeitung in die Hand, die eine Woche alt ist? Kaum jema aber nicht, weil man weiß, was darin gestanden hat, denn man w eigentlich nichts davon, sondern weil es vergangen ist. Die Zeitun leben von diesem Verlangen nach dem Heutigen; wenn sie nicht Vorteil hätten, von dem, was heute geschieht, zu reden, würde offenbar kein Mensch lesen; denn alle sind überzeugt, daß viel größ und wichtigere Dinge geschehen sind, als sich im Augenblicke in Pa oder Kopenhagen zutragen: wirklich welthistorische Ereignisse, noch dazu viel besser von Historikern ersten Ranges beschrie worden sind, während man im Tageblatt lediglich die Lukubrat des ersten besten Penny-a-liner zu lesen bekommt.

Machen wir hiervon die Anwendung auf den Unterricht! Der Unterricht hat um so leichter die Aufmerksamkeit des Schülers, je mehr er an das Gegenwärtige und Nahe anknüpft. Was in Beziehung zu seinem Ich und seiner Lebensumgebung steht, das interessiert ihn, seine natürliche Wißbegier richtet sich hierauf. Danach gestaltet sich denn auch offenbar überall in Wirklichkeit der Unterricht. Nehmen wir z. B. den Unterricht in der Geschichte. In allen Kulturländern, wo ein Geschichtsunterricht erteilt wird, steht die Geschichte des eigenen Volks, was die Väter getan und gelitten, wie sie gelebt und gedacht haben, in der Mitte; die Geschichte andrer Völker wird nur insofern berücksichtigt, als sie Beziehungen zur Geschichte des eigenen Volks hat. Daher denn die „Weltgeschichte" in England anders als in Deutschland oder in Rußland behandelt wird: der Gesichtspunkt, von dem aus in diesen Ländern die geschichtlichen Persönlichkeiten und Ereignisse — man denke etwa an Napoleon und seine Feldzüge — angesehen werden, ist ein völlig verschiedener. In der Geschichte des eigenen Volks wird dann wiederum das, was gegenwärtig ist und wirkt, in den Vordergrund gerückt. Und augenscheinlich ist es zweckmäßig, soviel wie möglich alle noch lebendigen Zeugen geschichtlicher Vergangenheit heranzuziehen und das Ferne daran anzuknüpfen, wobei sich denn notwendigerweise der deutsche Geschichtsunterricht in den verschiedenen Gegenden des Vaterlandes verschieden gestaltet: in Trier oder Aachen anders als in Kiel oder Königsberg. Es bedeutet einen Verlust an lebendigem Interesse, ihn allzusehr zu unifizieren oder zu zentralisieren. Was geht z. B. die Leute in Aachen oder in Trier die Geschichte der alten brandenburgischen Markgrafen und Kurfürsten vor der Zeit des Großen Kurfürsten an? man mag sie in Berlin behandeln, wo historische Denkmäler und Gebäude genügend Anknüpfungspunkte bieten. Die Anknüpfung an das Gegenwärtige und lebendig Wirksame ist übrigens auch das Verständige in der sonst unverständigen Idee, die vor Jahren einmal plötzlich auftauchte und wieder verschwand: die Geschichte von der Gegenwart aus rückwärts zu verfolgen. Was vom Geschichtsunterricht gilt, gilt in entsprechender Weise auch für den Unterricht in der Geographie: die Heimat bildet den Mittelpunkt, von ihr aus wird der geographische Gesichtskreis

erweitert. Daher denn auch der Geographieunterricht ein andr in England, ein andrer in Deutschland sein muß, und hier wiederu ein andrer in München oder in Straßburg als in Köln, Lübec Danzig oder Königsberg.

Neben der räumlich-zeitlichen Nähe ist für das materiale Inte esse auch noch die ideelle Nähe, die Nähe für die Phantasie, fi das geistige Auge maßgebend. In dieser Absicht spielt keine räun lich-zeitliche Ferne eine Rolle. Griechenland und Palästina sind un in dieser Hinsicht näher als Hinterpommern und Polen: wir sin mit unseren Vorstellungen von klein auf durch tausend Geschichte darin heimisch, sie sind unsere Geistesheimat und damit ein Stü unseres geistigen Lebens.

Im Leben, das füge ich noch hinzu, herrscht das praktische Inte esse vor, das Interesse an dem, was mit dem Beruf und der dam gegebenen Lebensstellung zusammenhängt. Will man daher Kau leuten einen interessanten Vortrag halten, so muß man ein andere Thema wählen als für einen Vortrag vor Bauern oder vor Lehrer oder vor Pastoren. In der Schule spielt das berufliche Interes noch keine erhebliche Rolle. Doch ist ein Vorgefühl davon au hier schon vorhanden, und man wird gut tun, daran anzuknüpfe wo es geht.

b) Formales Interesse. Wir sagten schon früher mit Aristo teles: alle gelingende Betätigung von Kräften und Fertigkeiten i von Lust begleitet*). Aus der Freude am Gelingen erwächst da Interesse an der Sache, und das Interesse ist um so größer, j größer und voller die Freude des Gelingens ist. Dagegen ist da Mißlingen mit Unlustgefühlen begleitet und die Folge davon, da die Sache selbst widerwärtig wird. Damit ergibt sich für den Unte richt die Forderung, die Aufgaben so zu gestalten, daß ihre Lösun dem Schüler das Gefühl des Könnens, die Freude des Gelingen gibt, daß sie seinen Kräften angemessen sind, nicht zu schwer un nicht zu leicht. Jeder Fehlschlag erregt Verdruß; wiederholt er sic oft, so wird er habituell; Mißmut und Verzagtheit stellen sich dan

*) „Cum mens se ipsam suamque potentiam contemplatur, laetatur, sagt Spinoza.

ein: ich mag und kann nicht! es geht doch nicht! die Sache ist mir völlig unmöglich! Es findet so eine Art Autosuggestion der Unfähigkeit statt. Andrerseits macht nun das, was ohne Anstrengung gelingt, auch keine rechte Freude: es ist langweilig und wird verschmäht. Nur da, wo die Aufgabe die Kräfte voll anspannt, ohne über sie hinauszugehen, tritt auch das volle Gefühl der Kraft, die volle Freude, das volle Interesse ein.

Das formale Interesse ist der wichtigste Hebel des Unterrichts. Es gibt keinen Unterrichtsgegenstand, der es nicht wecken könnte. Und bei manchem ist es die einzig mögliche Form des Interesses. Manche Fächer bieten gar kein stoffliches Interesse. Nehmen wir z. B. das Rechnen. An sich haben die Zahlen und Zahloperationen, die Rechenexempel, gar kein stoffliches Interesse. Dennoch kann eine Rechenstunde den Schülern sehr interessant sein, wenn die Aufgaben die ganze Kraft des Nachdenkens herausfordern und schließlich glücklich bewältigt werden, sobald der richtige Ansatz gefunden ist. In dieser Hinsicht waren die alten Rechenbücher geschickt, sofern sie nicht Aufgaben mit nackten Zahlen stellten, sondern die Aufgaben in kleine Geschichten einkleideten. Oder nehmen wir die fremden, insbesondere die alten Sprachen. Auch hier ist eigentlich das stoffliche Interesse besonders in den Elementen gering: was geht unsere deutschen Knaben an, wie Römer oder Griechen Tisch oder Bank genannt oder wie sie mensa oder scamnum dekliniert haben? Tische und Bänke selbst machen lernen, ist ihnen gewiß interessanter. Dennoch kann der Unterricht in den klassischen Sprachen lebhafte Teilnahme erwecken, sofern er Aufgaben stellt, die der Schüler mit dem gegebenen Sprachmaterial lösen kann. Wie das Kind nicht müde wird, Kartenhäuser zu bauen, so wird auch der Knabe nicht müde, seine kleinen Exerzitien anzufertigen. Früher wurden Millionen lateinischer Verse gemacht: sie lesen zu müssen, wäre hart; aber sie zu machen, bereitete gewiß viel Freude. Und gerade die Schwierigkeiten sind dabei das Reizvolle; wir schätzen ja danach geradezu eine Sache: τὰ χαλεπὰ τὰ καλά.

Von hier aus ergibt sich eine wichtige Regel für den Unterrichtsgang: er muß sich soviel wie möglich zu einer Reihe von Aufgaben gestalten. Der Unterricht darf nicht einfach fertigen Stoff zu passiver

Aufnahme und zum Festhalten übermitteln, sondern er muß d Schüler entweder selbst finden lassen oder ihm Lernstoff nur biete um ihn sogleich wieder anzuwenden. Alles was gelernt wird, m sogleich geübt werden; so wird es zu lebendiger Kraft und z Fertigkeit. Das Geheimnis des Unterrichts ist nach Goethe, Proble in Postulate zu verwandeln. Das ist nicht überall gleich mögli am meisten in der Mathematik und den Sprachen. Es gibt ab Gegenstände, die sich gegen diese Forderung spröde verhalten n die Geschichte, die Geographie und Naturgeschichte. Hier hand es sich ja wesentlich um Mitteilung von Tatsachen, und die Au gabe des Schülers ist, sie sich einzuprägen und festzuhalten; er ka nicht viel mehr damit machen, als sie eben behalten und vorzeige daß er sie noch hat. Doch lassen sich auch hier gewisse Aufgab stellen; in der Naturgeschichte: zu sammeln, zu ordnen und zu b stimmen; in der Geographie: aus dem Kopf Karten zu zeichnen; der Geschichte: Tabellen zu entwerfen und wieder zu erzählen. V leichter ist es freilich in der Mathematik und den Sprachen, d Unterricht zu einer Reihe von Aufgaben zu gestalten. Daher si dies denn auch die wichtigsten Unterrichtsgegenstände: hier lernt d Schüler arbeiten, d. h. selbsttätig Aufgaben lösen.

Von hier aus stellt sich nun auch die Aufgabe eines Lehrbuches dar: das Lehrbuch ist nicht eine kompendiöse Zusammenfassung d Hauptdaten eines Lehrfaches, sondern gibt dem Lehrer an die Hand, w diese oder jene Disziplin in eine Reihe von Aufgaben zu bringen i Diese Leistung ist völlig verschieden von einer systematischen Da stellung der Hauptpunkte: die didaktische Ordnung ist eine ganz u gar andre. Das wird wohl nicht immer deutlich auseinander g halten. Die älteren Lehrbücher der Physik und Naturgeschichte z. waren systematische Abrisse, für Repetitionen eingerichtet. D eigentliche Lehrbuch ist eine Anleitung für den Lehrer: es geht a von dieser oder jener Erscheinung und steigt so zur Theorie a Am besten ist wohl in dieser Beziehung bis jetzt für Sprachleh bücher gesorgt. —

Ich möchte nun noch auf gewisse formale Verhältnisse der Au merksamkeit eingehen, aus denen sich einige wichtige Folgerungen f die Gestaltung des Unterrichts ergeben. Die Fähigkeit des Au

merkens ist nach dem Umfang und nach der Dauer begrenzt; nach dem Umfang: man kann nicht gleichzeitig vielen Dingen oder Vorgängen seine Aufmerksamkeit zuwenden; nach der Dauer: die psychische Aktivität oder Energie wird allmählich erschöpft; es tritt Ermüdung ein, zuerst eine partielle für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand, dann eine allgemeine Erschöpfung des Systems.

Aus der Begrenztheit der Aufmerksamkeit nach dem Umfang ergibt sich die allgemeine Forderung: der Unterricht muß sich hüten, die Aufmerksamkeit gleichzeitig für viele Dinge in Anspruch zu nehmen und so zu zersplittern. Immer nur eines zur Zeit! Wer vieles macht, macht keines recht. Dies wichtige Prinzip gilt ebensowohl für die Behandlung des einzelnen Gebiets wie für das Nebeneinander mehrerer Fächer. In der Behandlung des einzelnen Gebiets ist es allgemeine Regel, die Schwierigkeiten gegeneinander zu isolieren. Hat ein Lehrstück mehrere Seiten, so muß man es so zerlegen, daß die einzelnen Seiten nacheinander, jederzeit also immer nur eine im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Divide et impera, das gilt auch hier; nacheinander, nicht miteinander! Es handle sich z. B. um die Erlernung der Kunst, seine Gedanken in schriftlicher Darstellung mitzuteilen. Eine höchst komplizierte Kunst! Vier Stücke sind mindestens dazu nötig: Schrift, Orthographie, Grammatik und Syntax, logische und sachliche Ordnung und Gliederung der Gedanken. Wir zerlegen daher unsere Aufgabe in vier besondere, nacheinander zu lösende Aufgaben und verteilen diese auf vier Unterrichtsstufen. Wir beginnen mit der Erlernung der Schrift: sie fordert zunächst ganz angespannte Aufmerksamkeit (1. Stufe). Sodann lassen wir die Einübung der Orthographie folgen (2. Stufe). Daran schließt sich dann der Unterricht in der Grammatik und Syntax mit Satz- und Periodenbildung (3. Stufe), und endlich eine letzte zusammenfassende Übung, die alle vorhergehenden einschließt, die Übung in der Abfassung kleiner Erzählungen, Beschreibungen, Briefe, Betrachtungen, Aufsätze (4. Stufe); hierbei kommt es dann vor allem auf die logische und sachliche Ordnung an. Auf jeder Stufe wird also immer nur eins erledigt; wenn das mechanisiert worden ist, so daß es keine besondere Aufmerksamkeit mehr verlangt, wird etwas Neues angefangen. Genau so verfahren wir auch bei der Erler-

nung der Kunst des Lesens: wir beginnen auf der ersten Stufe dem Lesen von Buchstaben, Silben und Worten, gehen dann der zweiten über zum Lesen von Sätzen und enden schließlich auf dritten mit der Auffassung des Sinnes.

Dasselbe Prinzip gilt nun auch für das Nebeneinander der Fäch Auch hier ist die Regel: nicht zu viele Dinge nebeneinander betreib denn sie beengen sich den Raum. Ein Acker kann nicht gleichze mehrere Saaten tragen. So kann auch der Schüler nicht gleichze eine große Zahl heterogener Lehrfächer bewältigen. Das ist Notstand unserer höheren Schulen heutzutage: sie behandeln zu v Lehrfächer nebeneinander. An jedem Tage werden beinahe 5 bi verschiedene Pensen erledigt. Früher lagen die Dinge günstig da war Latein die Hauptsache und alles andre Nebensache. Frei ist heute ein Mehr an Haupt- und Nebenfächern nicht zu vermeid die Gegenwart ist anspruchsvoller, als es frühere Zeiten war Dennoch sollte dem Zuviel nach Möglichkeit abgeholfen werden. könnte dadurch geschehen, daß man die Schulen mehr differenzie und daß man die Lehrfächer mehr nacheinander statt nebeneinan behandelte.

Daß die Aufmerksamkeit auch der Zeitdauer nach begrenzt daß als Folge der Arbeitsleistung Ermüdung eintritt, ist eine kannte Tatsache. Sie ist in jüngster Zeit vielfach zum Gegenst experimenteller Untersuchungen gemacht worden. Man hat so Versuche auch im Dienste der Pädagogik mit ganzen Schulklas vorgenommen und den Gang und Grad der Ermüdung festgeste Dabei hat man sich verschiedener Methoden bedient. Man hat z. die Empfindlichkeit des Tastsinnes in bestimmten Zeitabständen dem Tastzirkel geprüft (ästhesiometrische Methode): die Prüfung gab eine Verschiedenheit der Empfindlichkeit am Anfang und Ende einer Arbeitsstunde oder eines Arbeitstages. Man hat da angenommen, daß die Ermüdung des Tastsinnes der Exponent allgemeinen Ermüdung sei, eine allerdings sehr fragliche Annah Ein andres Verfahren richtete sich direkt auf die geistige Kraft: m ließ Exempel rechnen oder Diktate schreiben und stellte von Viert stunde zu Viertelstunde die Fehlerzahl fest: je größer diese, so mei man, um so größer die Ermüdung. Ein drittes komplizierteres V

fahren hat Ebbinghaus in Breslauer Schulklassen angewandt. Er legte auf hektographierten Blättern eine kleine Erzählung vor, in der hier und da ein Wort ausgelassen oder bloß mit Anfangsbuchstaben angedeutet war. Die Aufgabe war, die Worte oder Buchstaben zu ergänzen, eine wirklich interessante Aufgabe für den Verstand. Das Ergebnis dieser Untersuchungen war nicht eben durch Neuheit überraschend: am Anfang der Stunde ist die Aufmerksamkeit in raschem Aufsteigen begriffen; es muß zwar zuerst Sammlung und Einstellung stattfinden, bald ist dann aber auch das Maximum erreicht und die Aufmerksamkeit hält sich eine Zeitlang auf der Höhe; gegen Ende der Stunde tritt dann ein allmähliches Abflauen ein. Nach einer längeren Stundenreihe läßt sie natürlich schneller nach; sie ist auch am Nachmittag nicht so lebhaft wie am Vormittag.

Man hat diese Ergebnisse hier und da wohl als einen Beweis für die Überbürdung der Schulkinder genommen. Finde gegen Schluß der Stunde Fehlerzunahme statt, dann sei das ein Zeichen, daß eine ganze Stunde zu lang sei, dann müsse man sich auf 40 Minuten oder eine halbe Stunde beschränken. Oder finde in der vierten oder fünften Unterrichtsstunde ein schnelleres Abflauen der Aufmerksamkeit statt, dann müsse man eben eine vierte oder fünfte Stunde aufgeben. Mir scheinen solche Schlußfolgerungen übereilt. Überhaupt scheint mir heute, wie schon oben einmal angedeutet wurde, ganz im Gegensatz gegen früher, wo man elf Stunden Arbeit am Tage für einen Schüler nicht zu viel fand, eine übertriebene Ängstlichkeit und Sorge um Schonung der Schuljugend vorhanden zu sein. Der Mensch muß nun einmal lernen, auch mit verminderter Frische zu arbeiten. Was aber das Nachlassen der Aufmerksamkeit gegen den Schluß der Stunde anbelangt, so hat es wohl noch andre Gründe als bloße Ermüdung: die Nähe des Schlusses gibt den Gedanken eine andre Richtung. Das wird so sein, auch wenn der Unterricht nur eine halbe Stunde dauert. Es ist eine ähnliche Erscheinung wie das Abfallen gegen den Schluß des Semesters oder vor den Ferien, das man in den Universitätsvorlesungen beobachtet; wir werden daraus nicht schließen, daß ein Semester zu lang oder unsere Studenten überbürdet seien. Überhaupt sollte man doch nicht vergessen, daß Ermüdung ein sehr kompliziertes Phänomen ist. Der Grad der

Müdigkeit wird durchaus nicht bestimmt durch das Maß der ge leisteten Arbeit. Das Arbeitsquantum ist bloß ein Faktor. Vo großer Bedeutung sind daneben die Gefühlszustände, von denen d Arbeit begleitet ist. Wird sie mit Unlustgefühlen getan, so kan ein objektiv geringes Quantum leichter Arbeit hochgradige Ermüdun hervorbringen. Solche Unlustgefühle entspringen aus der Interess losigkeit an der Sache, aus allgemeiner Trägheit, aus dem Wide willen gegen die Schule als Zwangsanstalt oder gegen die Schulfor des Lernens oder gegen den Lehrer, aus Mangel an Selbstvertrauen Umgekehrt lassen nun Glaube an sich selbst, Interesse für die Sach Liebe und Vertrauen zum Lehrer große Anstrengungen ohne Gefül der Ermüdung ertragen. Übrigens ist auch die Suggestion d Überbürdung ein höchst wirksames Mittel, Ermüdung hervorzurufen

Sehen wir nun zu, wie sich der Schulunterricht mit der Ta sache der Ermüdung abfindet. Zwei Mittel sind es, die dagege gebraucht werden: Abwechslung und Erholung durch Ruhe d. l Pause. Gegen die partielle Ermüdung hilft Abwechslung. Hierfü sorgt die Schule durch die Ordnung des Stundenplans, indem s nicht drei oder vier Stunden lang hintereinander einen und der selben Gegenstand, wie etwa Mathematik oder lateinische Grammati sondern verschiedene Gegenstände in den aufeinanderfolgenden Stun den behandeln läßt, nach Möglichkeit solche, die ganz andre Kräft in Anspruch nehmen. Auf eine Stunde Grammatik oder Lektüre läß sie beispielsweise eine Stunde Geschichte oder Mathematik ode Zeichnen oder Gesang folgen.

Die Ruhepausen kommen in der Schule in drei- oder vierfache Gestalt vor: 1. als kleine Zwischenpause von 5, 10 oder 15 Minute zwischen den einzelnen Stunden; sie gibt Gelegenheit zum Ver schnaufen und zum Kräfteschöpfen für Lehrer und Schüler, um dan mit neuem Anlauf an die neue Sache zu gehen. 2. Als größer Pause nach einer Reihe von Stunden, die sog. Mittagspause, zu Wiederherstellung des körperlichen Systems durch Nahrung un Verdauung. Früher wurden regelmäßig an allen Schulen höchsten drei Stunden nacheinander erteilt. Die Verlegenheiten, die aus de großstädtischen Verhältnissen entstanden sind, haben mehr und meh zur Zusammenlegung der Stunden auf den Vormittag geführt. Nu

dehnt sich der Unterricht am Vormittag auf fünf, zuweilen auch auf sechs Stunden aus; das ist an sich nicht wünschenswert. 3. Als große Pause, welche die Naturordnung selbst für alle lebenden Wesen zwischen die Tage gelegt hat: die Nachtruhe zur allgemeinen Wiederherstellung des Systems. 4. Endlich noch als längere künstliche Unterbrechung des Unterrichts durch Ferien und als solche wiederum in doppelter Gestalt: a) Als regelmäßiger wöchentlicher Feiertag, der Sonntag, von dem alten Sabbat der Juden, dessen Einführung Moses allein schon das dankbare Andenken der Menschheit für alle Zeiten sichert. Der Sonntag hat vorwirkend einen halben Sonnabend zum Feiertag gemacht und einen halben Mittwoch dazu als Lichtpunkt mitten in der Woche. b) Die andre Form der Ferien sind die großen Festferien zu Weihnachten, Ostern, Pfingsten, zu denen sich dann noch die Sommer- und Michaelisferien gesellen. Letztere sind namentlich für die Lehrer notwendig, um sie frisch und leistungsfähig zu erhalten, viel mehr als für die Schüler, denn die Arbeit des Lehrers ist ermüdender als die des Schülers; seine Aufmerksamkeit muß angespannter sein, weil sie sich zwischen Gegenstand und Schüler teilen muß, und er hat weniger Abwechslung: der Schüler macht gewöhnlich den Kursus nur einmal durch, der Lehrer wiederholt fortwährend dasselbe Pensum, und dazu kommt dann die Korrektur: fünfzig und noch mehr Male immer dasselbe durchkorrigieren mit denselben Fehlern — es ist ein furchtbar aufreibender Beruf!

Zum Schlusse noch ein paar Hilfen oder Mittel, die Aufmerksamkeit in der Schulstunde zu erhalten und das Abfallen zu verhindern. Zunächst ein paar ganz äußerliche! 1. Wir halten Störungen fern. Wir schließen alle ablenkenden Reize für Ohr und Auge aus. Wir geben dem Schulraum eine ruhige Lage, möglichst fern von der Straße; wir machen die Fenster undurchsichtig; wir halten auf Ruhe unter den Schülern; Allotria aller Art wird hinausgeschafft. 2. Wir achten sodann auf die Körperhaltung des Schülers, wir fordern ein ruhiges Aufrechtsitzen mit den Händen auf dem Tisch. Ein Schüler, der in träger Lage hingesunken ist oder sich herumrekelt, kann nicht aufmerksam sein. Die äußere körperliche Spannung unterstützt die innere seelische; umgekehrt schläfert eine schlaffe Haltung ein. Im Unterricht selbst kommen dann folgende Momente in Betracht:

1. Wir halten auf eine deutliche, klare, scharf artikulierte und akzentuierte Aussprache. Zunächst natürlich bei uns selbst. Eine le Stimme, eine schlechte, undeutliche, schleppende, monotone Aussprac eine Rede mit Einschaltung von Dehnlauten und Flickworten müden den Hörer. Andrerseits darf man auch wiederum nicht laut sprechen. Beständiges Schreien ermüdet den Hörer nicht mind und macht eine Steigerung des Tones unmöglich. Man muß f eine angemessene Modulation seiner Stimme sorgen. Ebenso werd wir nun aber auch bei den Schülern auf eine laute, klare und de liche Aussprache halten. Wir werden das Hinmuscheln und Murm nicht leiden: es ist ein Zeichen von Lässigkeit und Unachtsamkeit u schläfert ein. Eine gewisse Anspannung der Stimme bezeichnet u erhält die Aufmerksamkeit. 2. Wir halten das rechte Tempo in Wir gehen nicht zu schnell vorwärts, sonst fallen die Schwäche ab und können keinen Anschluß finden. Das gilt namentlich, neue Dinge zum ersten Male vorkommen. Wir nehmen aber andr seits auch das Tempo des Fortschritts nicht zu langsam, sonst wi der Unterricht zu langweilig, und die Gedanken der Schüler schweif ab. Vor allem: nicht zu viel und zu eingehend erklären, nicht klären, was für sich klar ist! Die Kunst zu langweilen besteht n einem bekannten Worte darin, alles zu sagen und dem Hörer nic mehr zum Denken übrig zu lassen. Es gilt auch schon in d Schule! 3. Wir wirken endlich auf die stetige Aktivität der Schül hin. Alle Schüler sind zu beständiger Mitarbeit heranzuziehen. Ak vität hält die Aufmerksamkeit bei der Sache; bei bloß passivem V halten tritt rascher Ermüdung ein. Es ist eine bekannte Tatsac daß man beim Lesen länger frisch bleibt, wenn man selbsttätig li d. h. exzerpiert; die aktive Formgebung der Gedanken hält in Ate Ebenso hilft freies Nachschreiben eines Vortrages, wobei man d Gehörte unter Gesichtspunkten sammelt, die Aufmerksamkeit läng festhalten. Und ähnlich ermüdet man auch beim Sehen viel wenig wenn man das Gesehene nachzeichnet; das bloße Ansehen macht ba stumpf. Es wird also in der Schule die große Kunst des Lehre sein, die Selbsttätigkeit der Schüler zu wecken und zu erhalten: je me die Schüler in spontane Tätigkeit versetzt werden, um so aufmerksam werden sie sein. Auch von hier aus kommen wir auf die Forderun

der dialogischen Form des Unterrichts. Der einseitige Vortrag läßt passiv und schläfert ein, die Frage dagegen nötigt den Schüler zu aktivem Verhalten: er muß sich besinnen, muß urteilen und sprechen. Man wird daher auch nichts sagen, was er selbst weiß oder finden kann. Dabei ist nun die Kunst des Lehrers, die ganze Klasse so festzuhalten, daß jeder sich beständig gefragt fühlt, wofür ein Äußerliches besonders zu beachten ist: die Frage ist stets an die ganze Klasse zu richten, die Antwort aber von einem Einzelnen zu geben, den man herausgreift, nicht von der ganzen Masse der Schüler. Lassen wir also einen Schüler übersetzen, so werden wir doch sorgen, daß alle mitarbeiten, indem wir hin und wieder rasch Fragen wie: „Ist das richtig?" „Wie besser?" dazwischen werfen. Wichtig ist dabei freilich, daß die Klasse nicht zu groß ist; Überfüllung vermindert die Gelegenheit, den einzelnen heranzuziehen, und somit auch die Aktivität des einzelnen.

Viertes Kapitel

Das Gedächtnis

1. Wesen des Gedächtnisses. Wir können für unsere Zwecke ausreichend das Gedächtnis als die Fähigkeit erklären, Anschauungen und Vorstellungen, Vorstellungs- und Gedankenreihen, die man einmal gebildet hat, als dauernde Momente im Bestand des Seelenlebens festzuhalten und bei gegebenem Anlaß zu reproduzieren. Über die Tatsache selbst kann kein Zweifel bestehen. Drei Momente treten im wesentlichen als charakteristisch für diese Tatsache des Gedächtnisses hervor: 1. Die Vorstellungen, die man einmal gebildet hat, bleiben ein dauernder Bestand des Innenlebens, ohne daß sie im Bewußtsein sind. 2. Sie können ins Bewußtsein erhoben werden entweder zufällig d. i. unabsichtlich, als Reproduktionen durch assoziative Vorgänge, oder absichtlich als willkürliche Erinnerung, wenn wir beispielsweise eine Sache, ein Datum, einen Namen suchen, wobei dann die Aufmerksamkeit auf Vorstellungen von Objekten gerichtet ist, mit denen das Gesuchte assoziativ verknüpft ist. 3. Sie wirken beständig auf die Vorgänge, die sich im Be-

wußtsein abspielen: alle Assoziations- und Apperzeptionsprozess werden durch die vorhandenen psychischen Dispositionen bestimmt

Es ist hier nicht der Ort, darzutun, wie die Tatsachen zu kon struieren sind. Ich bemerke nur, daß die gegenwärtige Psychologi zu der Auskunft neigt: alle psychischen Betätigungen hinterlasse psychische Prädispositionen, Präformationen der psychischen Energie ganz ebenso wie alle physiologischen Betätigungen physische Dispo sitionen hinterlassen. Die Dispositionen der Elementargebilde de Nervensystems (der Zellen der Hirnrinde) sind die physiologische Korrelate der psychischen Dispositionen, der Gedächtnisbilder, de unbewußten Vorstellungen.

Fragen wir nach den Bedingungen, von denen das Beharre der Vorstellungen im Gedächtnis abhängig ist, so werden wir au drei Momente hingewiesen: 1. *Die Stärke des ursprüngliche Eindrucks* oder die Energie, womit der Inhalt ursprünglich in Bewußtsein gesetzt wurde; diese ursprüngliche Stärke des Ein drucks hängt wiederum wesentlich ab von der Größe des Interesses, das sich ihm zuwandte, von der Intensität der Aufmerksamkeit, die er erregte: je aufmerksamer ein Inhalt aufgenommen wird, desto tiefer prägt er sich ein, desto fester haftet er. 2. *Die Häufigkeit der Wiederholung*: je öfter ein Inhalt ins Bewußtsein erhoben oder neu erzeugt wird, desto fester haftet er im Gedächtnis. 3. *Die innere Ordnung und Gliederung des Zusammenhangs der Vorstellungsreihen*: je besser die Glieder einer Reihe asso ziiert, je durchsichtiger und übersichtlicher sie geordnet sind, desto leichter werden sie eingeprägt und reproduziert. Zehn zusammen hangslose Sätze aus einem grammatischen Übungsbuch sind schwerer auswendig zu lernen als zehnmal so lange Erzählungen und Gedichte.

Hierzu kommen nun noch zwei weitere Momente, die im umge kehrten Sinne wirken: 4. *Die Länge der Zeit ohne Repro duktion*: je länger die Zeit ist, die seit der ersten Aufnahme oder der letzten Wiederbildung einer Vorstellung verflossen ist, desto schwerer und unsicherer wird die Erinnerung, desto vollständiger das Vergessen, und zwar vollzieht sich das Vergessen zuerst rasch, dann langsamer. 5. *Die Länge der Reihe*, die Vielheit der Data: je länger die Reihe der Vorstellungen, je größer ihre Zahl ist, desto

schwerer werden sie erinnert, desto leichter und schneller werden sie vergessen.

2. Individuelle Verschiedenheiten im Gebiete des Gedächtnisses. Es gibt nun eine ganze Fülle persönlicher Unterschiede in der Gedächtnisbegabung der einzelnen Individuen. Zunächst zeigt die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses überhaupt Gradunterschiede. Was man ein gutes oder schlechtes Gedächtnis nennt, stellt sich als eine ursprünglich nicht ganz auflösbare und ableitbare Verschiedenheit der psycho-physischen Anlage dar, die schon in der Kindheit sehr bemerkbar ist. Dabei lassen sich wiederum zwei trennbare Momente erkennen. Zu einem guten Gedächtnis gehören zwei Dinge, die nicht immer zusammen vorhanden sind: die Leichtigkeit und die Zuverlässigkeit oder Treue der Reproduktion. Der eine behält leicht, aber er vergißt auch leicht und fälscht auch leicht die Erinnerung. Ein andrer behält nicht leicht, er bedarf der mühsamen Einprägung, dafür ist aber sein Gedächtnis treu und zuverlässig. Sodann lassen sich auch Verschiedenheiten in der sinnlichen Grundlage des Gedächtnisses erkennen, und zwar kann man in dieser Beziehung drei Gedächtnistypen unterscheiden: 1. das optische oder visuelle Gedächtnis, bei welchem sich die Erinnerung vor allem an die Gesichtswahrnehmungen, 2. das akustische Gedächtnis, bei welchem sie sich an die Gehörswahrnehmungen, und 3. das motorische Gedächtnis, bei welchem sie sich an Bewegungsvorstellungen, namentlich an Vorstellungen von Bewegungen der Sprachorgane anknüpft. Beim Memorieren liest der eine wörtlich ab: er sieht die Seite des Buches, die Länge der Verszeilen vor seinen Augen; ein andrer schreibt sich beim Kopfrechnen die Zahlen gleichsam vor die Augen; wieder ein andrer merkt sich Sätze oder Verse an dem Tonfall oder dem Rhythmus. Eine dritte Verschiedenheit des Gedächtnisses tritt in sachlicher Hinsicht hervor. Verschiedene Individuen haben für verschiedene Objekte auch eine verschiedene Fähigkeit des Behaltens. Der eine hat ein gutes Gedächtnis für anschauliche Gestalten oder Gesichter, Raum- und Ortsverhältnisse, ein andrer für Töne, Tonfolgen oder Melodien, ein dritter wieder für Zahlen und Zahlenverhältnisse, ein vierter für logische Zusammenhänge: er behält nur, was er mit dem

Verstande durchdrungen. Es hängt das offenbar zusammen einm mit der Verschiedenheit der sinnlichen Grundlage, dann aber au mit der Verschiedenheit der Richtung des Interesses. Endlich b obachten wir eine vierte Verschiedenheit des Gedächtnisses in d verschiedenen Lebensaltern oder vielleicht besser eine Entwicklung d Gedächtnisses, die im ganzen der Entwicklung des Lebens und d Lebenskräfte folgt. Am Anfang ist das Gedächtnis noch äuße gering: beim Säugling haben wir eigentlich nur eine momenta Sinnesempfindung ohne dauernde Spur, kein Wiedererkennen. E mit einem Vierteljahr beginnt das Wiedererkennen von Personen u Sachen. Die Fähigkeit des Behaltens, Wiedererkennens, Reprod zierens steigt dann rasch, sie erreicht ihre größte Stärke und Leicht keit etwa in der ersten Hälfte des zweiten Dezenniums und beha dann geraume Zeit, doch so, daß das Gedächtnis wählerischer wi man behält nur, was in Beziehung zu den eigenen theoretischen u praktischen Interessen steht. In den vierziger Jahren findet e allmähliches Sinken des Gedächtnisses statt: man verhält sich b sonders gegen Neues ablehnend.

3. Regeln für den Unterricht. Versuchen wir nun, a dem Dargelegten einige Regeln für den Unterricht abzuleiten. W sahen oben, daß das Behalten bestimmter Eindrücke von ihrer Tie von der Größe des Interesses, der Intensität der Aufmerksamk abhängig ist. Damit ist gegeben, daß alles, was unser Intere erhöht und die Aufmerksamkeit steigert, das Behalten begünsti Ich habe darauf schon in andrem Zusammenhange hingewiesen u will darum hier nicht noch einmal darauf zurückkommen. Nur a zwei Momente möchte ich hindeuten. 1. Was der Schüler du eigene Tätigkeit hervorbringt, behält er leichter als das bloß pas Aufgenommene. So nützen seinem Gedächtnis mehr Geschichtstabelle die er sich selbst anlegt, oder Karten, die er sich selbst anfertigt, a fertige Tabellen oder Atlanten; so nützen ihm auch eigene Samm lungen jeglicher Art, wie kleine Herbarien oder Sammlungen sprac licher Bemerkungen, so auch eigene Auszüge und Notizen aus Bücher 2. Dinge, die man vor Augen entstehen sieht, prägen sich besser e als fertig vorliegende; in dieser Beziehung ist eine Umrißzeichnu des Lehrers an der Wandtafel wirksamer als eine Figur in eine

ehrbuch. — Man hat von diesen Prinzipien auch beim Sprachen-rnen Gebrauch gemacht, indem man die Paradigmata an die Tafel hrieb. Noch besser ist, die Deklinations- und Konjugationsformen on den Schülern selbst finden, aus Sätzen abstrahieren und an die afel oder aufs Papier schreiben zu lassen.

Aus der Abhängigkeit des Gedächtnisses von der Häufigkeit der Wiederholung bestimmter Eindrücke ergibt sich für den Unterricht ie Notwendigkeit der Einprägung des Durchgenommenen durch be-ändige Wiederholung, des Memorierens oder Auswendiglernens. as Memorieren wird immer ein unentbehrliches Hilfsmittel alles ernens bleiben. In allen Disziplinen ist es notwendig, einen rundstock von gedächtnismäßigen Kenntnissen, von Daten und ormeln als stets bereiten Besitz im Gedächtnis zu haben, wie z. B. as Alphabet, die Orthographie, Vokabeln, das Einmaleins. Dieser esitz wird durch beständige Wiederholung gesichert. Daher das lte Wort: repetitio mater studiorum immer in Ehren bleiben soll. ernen und Lesen ohne Repetition führt zu nichts. Am günstigsten egt die Sache, wo die Beschäftigung mit dem Gegenstand selbst eständige unabsichtliche Wiederholung herbeiführt durch Anwendung es Gewußten zur Lösung von Aufgaben. So werden in den prachen bei der Lektüre Grammatik und Vokabeln repetiert, so eim Rechnen die Grundrechnungsarten. Daher wird hier auch ie größte Sicherheit des Gedächtnisses erreicht. In andren Dis-iplinen, wo kein notwendiger, innerer Zusammenhang der Tatsachen orliegt, wie in der Geschichte, Geographie oder Naturbeschreibung, t die Sache weniger günstig. Daher hier besondere Repetitionen m so notwendiger sind. Übrigens ist auch hier ein gelegent-iches Zurückkommen auf das, was bereits durchgenommen worden t, möglich.

Als dritte Bedingung des Gedächtnisses führten wir oben die nnere Verknüpfung der Vorstellungen, die Ordnung und Gliederung es Ganzen an: je durchsichtiger der innere Zusammenhang der Teile im Ganzen ist, desto leichter und fester prägt sich das Ganze em Gedächtnis ein. Danach hat sich denn auch der Unterricht zu ichten. Es kommen hier drei Arten von Zusammenhängen im esentlichen in Betracht: der logische als Verknüpfung von Grund

und Folge, der kausale als Verknüpfung von Ursache und Wirkur und der anschauliche als Verknüpfung der Glieder eines Ganz einer Gruppe oder Reihe, in Raum und Zeit. Diese drei versch denen Arten treten in den verschiedenen Disziplinen in verschieden Maße hervor. Der logische Zusammenhang herrscht in den matl matischen Wissenschaften. Die Sätze und die Beweise sind nach d Schema von Grund und Folge verknüpft. Je besser und schär dieser Zusammenhang mit dem Verstand erfaßt wird, desto leich wird er mit dem Gedächtnis festgehalten. Man kann das al tantum scimus, quantum memoria tenemus hier umkehren: tant memoria tenemus, quantum scimus. Auch in einer wissenschaftlic Abhandlung, einer Rede, einem Vortrag ist das logische Band die h herrschende Verknüpfung der Teile. Je bestimmter und klarer d logische Schema, die logische Disposition herausgearbeitet wird, de leichter wird auch der Inhalt im Gedächtnis festgehalten: Bene doc qui bene distinguit. Der kausale Zusammenhang ist in den Nat wissenschaften und der Geschichte herrschend. Das Verhältnis v Ursache und Wirkung verbindet die Tatsachen zu einem Ganz Je mehr der historische Unterricht diesen pragmatischen Zusamm hang durchsichtig macht, desto mehr erleichtert er das Behalten d Daten. Auch in den Werken der Poesie ist der kausale Zusamm hang in freierer Gestalt herrschend: die psychologisch-ästhetische N wendigkeit verbindet die Teile eines Epos, eines Dramas zu ein Ganzen. Man versteht ein Drama, wenn man die innere, die psyc logisch-ästhetische Notwendigkeit jedes Teils innerhalb des Ganz die „Idee" erfaßt hat. Damit ist dann die Ordnung für die A handlung gegeben: je schärfer die Idee und die innere Notwendigk ihrer Entwicklung herausgearbeitet wird, desto mehr wird das Ga im Gedächtnis haften. In der Physik herrscht ebenfalls der kaus Zusammenhang: das Verstehen der Erscheinungen aus den Ursach gibt wiederum dem Gedächtnis den Halt. Der anschaulic Zusammenhang der Teile im Raum ist im naturhistorischen u geographischen Unterricht herrschend. Der geographische Unterric wird sich die Aufgabe stellen: die Lagerung und Ordnung d Mannigfaltigen von einem zentralen Punkt aus darzustellen: z. vom Fichtelgebirge als Knotenpunkt des mitteldeutschen Gebirg

stems oder vom Alpenstock als Ausgangspunkt des mitteleuro-
äischen Stromsystems. Im naturhistorischen Unterricht kommt dazu
r teleologische Zusammenhang der Funktionen.

Als äußere Assoziationshilfen dienen dem Gedächtnis Rhythmus
id Reim; sie wirken befestigend. Es ist eine bekannte Tatsache,
ß man Gedichte im allgemeinen leichter lernt als Prosastücke.
rüher fanden Merkverse eine sehr ausgedehnte Verwendung z. B.
den Sprachen bei grammatischen Regeln, wovon jetzt nur noch
ärliche Reste vorhanden sind, oder in der Geschichte bei Regenten-
id Kaiserreihen, oder in der Geographie bei Flüssen und Gebirgen.
odann bietet die graphische Darstellung für das Auge dem Ge-
ächtnis eine gute Hilfe: Größenverhältnisse aller Art werden auf diese
Weise am besten eingeprägt. Ebenso helfen tabellarische Zusammenstel-
ngen in der Geschichte, Exzerpte usw.

Vor einem muß sich der Unterricht ganz besonders hüten: daß
nicht zu viel Daten gibt. Zu viel Daten unterdrücken einander,
e hemmen sich gegenseitig. Die Regel muß sein: wenig, aber dies
enige fest einprägen. Es gilt überall, in der Geschichte und Geo-
raphie wie in der Grammatik und Mathematik: das für den gegen-
ärtigen Zweck Notwendige lernen lassen; das Überflüssige ist vom
bel, die falsche Gründlichkeit ein großes Verderben für den Unter-
cht. Vor allem darf man am Anfang nicht zu viel Daten geben:
n paar feste Punkte als Richtpunkte genügen vollkommen. So ist
s in der Geschichte ausreichend, dem Schüler zunächst die Kenntnis
niger großer Merksteine, einiger großer Persönlichkeiten und Er-
gnisse, mit chronologischer Datierung zu vermitteln; daran mag sich
ann später das übrige ankristallisieren. Gibt man zu viel, so
ischt eins das andre aus. Unsere Geschichtsbücher versündigen
ch an dem Gedächtnis der Schüler durch ein Zuviel. Ich zählte
nmal in einem Geschichtslehrbuch für höhere Töchter im Leben
uthers einige 50 Datierungen! Fünf oder sechs sind eigentlich völlig
enügend. Vor allem ist es nicht nötig, in der Kriegsgeschichte alle
Gefechte des Dreißigjährigen oder Siebenjährigen Krieges auf Jahr
nd Tag genau auswendig lernen zu lassen.

Aus der oben dargelegten Entwicklung des Gedächtnisses folgt,
aß ein großes Stück der Lernarbeit in das frühe Lebensalter gelegt

werden muß: das zweite Jahrzehnt zeigt für das Lernen die größ Leistungsfähigkeit. So hält es auch die Schuleinrichtung. Vo 6.—18. Jahre werden die grundlegenden Tatsachen aus allen Di ziplinen, vor allem in den Sprachen und in der Mathematik, dan aber auch in Geographie und Geschichte gelernt. Im großen un ganzen, kann man sagen, wird in dieser Zeit leicht gelernt: de Lerntrieb kommt hier noch dem Unterricht willig entgegen. Späte wird die Lernarbeit schon lästiger empfunden; der ὀψιμαθής ist i den Elementen unsicher.

Ich berühre im Anschluß hieran noch ein paar Fragen. Zunächst ob es möglich ist, das Gedächtnis im allgemeinen durch Übung z stärken und zu entwickeln? Es ist das unter den Psychologen ei Gegenstand alten Streites. Von der einen Seite wird behauptet es gibt kein allgemeines Gedächtnis, es gibt nur ein Behalte dieser und dieser einzelnen Tatsachen und Reihen; es findet also nu eine Einübung oder Einprägung dieser und dieser bestimmten Ele mente statt, dadurch wird aber für die Einübung andrer Element nichts gewonnen. Von andrer Seite, derjenigen der Pädagoge und Praktiker, wird dagegen behauptet: durch Übung im Einpräge und Behalten bestimmter Elemente, z. B. durch Memorieren, wir die Fähigkeit des Behaltens und des Memorierens überhaupt gesteigert Ich möchte die letztere Ansicht doch nicht so von der Hand weisen ich glaube, die Tatsachen geben ihr recht: man kann sein Gedächtni durch Übung bilden, man kann es auch durch Mangel an Pflege durch Vernachlässigung schwächen. Wer sich z. B. einer ziel- un wahllosen Vielleserei überläßt, ohne Sammlung, ohne sich zun Merken und Festhalten anzuhalten, der wird sein Gedächtnis ver wüsten. Wer sich dagegen daran gewöhnt, sich mit den dazu nötige Hilfen einzuprägen, was er liest und liebt, z. B. durch Wiederhole und Exzerpieren, der bildet sein Gedächtnis. Es handelt sich hie im wesentlichen um dieselbe Frage wie bei der Möglichkeit de formalen Bildung des Verstandes. Bekanntlich hat man auch dies geleugnet mit der Begründung, daß es keinen allgemeinen Verstand sondern nur ein konkretes Verstehen gibt. Allein es ist doch woh möglich, den Verstand durch Schärfung auf einem bestimmten Gebiete auch im allgemeinen zu schärfen. Wie man sich dazu anhalten kann,

ber zu arbeiten, keine halbverstandenen Dinge hingehen zu lassen, r und scharf zu denken, und sich dadurch allmählich den Habitus ren und reinlichen Denkens anbildet, so verhält es sich auch mit dem dächtnis: man kann sich auch hier durch Gewöhnung einen Habitus bilden, die Dinge so aufzufassen und sich anzueignen, daß sie sich t einprägen. Es ist schließlich eine Sache der Selbstzucht, des illens; freilich nicht allein, auch hier ist Naturanlage mit im Spiel, r jedenfalls geht es nicht ohne den Willen. Übrigens entscheiden h die jüngsten Experimente, über die Meumann berichtet (Über onomie und Technik des Lernens in „Deutsche Schule" 1903), die Entwicklung des Gedächtnisses durch Übung. Es sind Ver- he im Lernen sinnloser Silben gemacht worden mit folgenden Resul- en: eine langsam lernende Versuchsperson brauchte am Anfang die Erlernung einer Reihe von 12 Silben 56 Wiederholungen. chdem sie vier Wochen lang an den Versuchen teilgenommen hatte, uchte sie nur noch 25. Eine andere, schneller lernende Versuchs- son brauchte anfangs 26, nach 36 Übungswochen nur noch acht iederholungen.

Es möchte auch das zu erwägen sein, ob nicht ein großer Teil r gedächtnismäßigen Lernarbeit, des Memorierens, in die Schul- nde verlegt und in gemeinsamer Arbeit erledigt oder ob hier nicht nigstens eine Anleitung zum Memorieren gegeben werden könnte. e Schule ist gewöhnt, das eigentliche Memorieren auf die häus- he Arbeit des Schülers abzuladen. Sie gibt auf: zur nächsten unde ist das und das zu lernen, und überläßt nun der Einsicht d Energie des einzelnen, wie er das erreichen mag; sie gibt ht einmal eine Anleitung, sondern begnügt sich damit, in der chsten Stunde zu kontrollieren und zu verhören. So gibt die lksschule den Katechismus, Sprüche, Gesangbuchlieder und -verse häusliche Arbeiten auf. Aber nicht minder auch die höheren hulen: neben den Paradigmen und Vokabeln werden hier ebenfalls emorierstücke (Gedichte, Katechismus, Sprüche) als häusliche Auf- ben gestellt.

Allein ein guter Teil der Arbeit könnte und sollte in gemein- mer Arbeit in der Schule erledigt werden. Wir wollen beispiels- ise ein Gedicht von Uhland oder Schiller oder eine Fabel von

Gellert lernen lassen, so wird es sich empfehlen, zuerst das Gan einmal laut vorzulesen; sodann wird man den Zusammenhang de Ganzen, den Fortschritt zum Ziel deutlich machen; endlich wird ma auswendig lernen lassen, indem man Vers für Vers ein oder zwe mal liest und wieder hersagen läßt; dabei werden die Vers- un Strophenanfänge und schwierige Übergänge besonders fest eing prägt werden müssen. Ähnlich wird man auch beim Einpräge von Paradigmen oder von Vokabeln verfahren.

Das gemeinsame Einüben und Auswendiglernen würde jedenfal auch eine günstige Rückwirkung auf das gesamte Verhältnis de Lehrers zu den Schülern haben. Seine Teilnahme würde sich dan mehr in Form ermunternder Anerkennung als in der des Abhören Scheltens und Strafens äußern. Und das ist denn auf alle Wei zu wünschen. Tadel und Strafe und Furcht vor beiden ist ei Sache, die dem Zweck des Unterrichts gerade entgegengesetzt ist: bewirkt statt Lust und Liebe zur Sache Abneigung und Haß. De rechte Habitus des Lernenden ist, nicht getrieben werden durch Ang und Zorn, sondern gezogen werden durch Lust und Liebe. Eigentli sollten alle mit Spannung und Erwartung dem Unterricht wie eine interessanten Schauspiel entgegensehen. So verhält sich das Kin zur Mutter, die ihm Bilder zeigt und Geschichten erzählt. Sta dessen herrscht in der Schule vielfach vollständige Gleichgültigkei gesteigert bis zur Abneigung.

Endlich noch eine Frage: Soll und darf man Kinder auswendi lernen lassen, was sie noch nicht verstehen und nicht verstehen können Es geschah das früher in weitestem Umfange. So ließ man in Religionsunterricht dogmatische Lehrsätze und Sprüche massenha auswendig lernen, für die das Verständnis der Kinder noch nich reif war. Man tröstete sich: der Verstand kommt mit den Jahren nach Ähnlich geschah es im klassischen Sprachunterricht: die Weisheit de Altertums wurde zunächst rein äußerlich als Wortwissen gelehrt un eingelernt in der Hoffnung, daß dem Schüler später schon der Sin davon aufgehen werde. Die Aufklärung verwarf diesen Standpunkt Nur, was es versteht, soll das Kind auswendig lernen; denn die Gefah ist sonst allzugroß, daß es sich an sinnloses Lernen und Nachsprecher gewöhnt, und diese Art sinnlosen Auswendiglernens macht das

rnen selbst verhaßt. Ich meine nun doch: jene alte Praxis ist ierhalb gewisser Grenzen nicht so schlechthin zu verwerfen. Man in doch wohl sagen: alles Lernen beginnt ursprünglich mit ndem, verständnislosem, mechanischem, gedächtnismäßigem Aufhmen. Wie lernt ein Kind sprechen? Dadurch, denke ich, daß zunächst Laute nachlallt, ohne ihre Bedeutung zu verstehen; allmäh) kommt der Sinn hinzu. So ist es auch beim Lesen oder beim chnen, ja eigentlich überall: das Kind lernt zuerst die Buchstaben, Zahlen in bestimmter Reihenfolge, das Einmaleins usw. mechach: Gebrauch und Verstand kommen nach.

II. Spezielle Didaktik

Fünftes Kapitel

inteilung der Wissenschaften und Unterrichtsfächer. Sprache und Schrift

Den allgemeinen Erörterungen über Ziel und Form des Unterhts im vorhergehenden Abschnitte lasse ich nun die Betrachtung r einzelnen Unterrichtsgegenstände unter dem Gesichtspunkte der idaktik folgen. Zur Orientierung schicke ich eine schematische Überht über die verschiedenen Gebiete der Erkenntnis und des Unterhts voraus.

Man pflegt zwei große Gruppen von Wissenschaften zu unterheiden: Natur- und Geisteswissenschaften; sie sind durch ihren egenstand voneinander unterschieden. Gegenstand der Naturwissenhaften ist die Körperwelt, die Welt außer uns im Raume, wir können ich sagen, die Außenseite der Wirklichkeit; Gegenstand der Geistesissenschaften ist die geistig-geschichtliche Welt, die Innenwelt oder ich die Innenseite des Wirklichen, beide in ihrer gesetzmäßigen estaltung. In jeder dieser Gruppen treten wiederum zwei veriedene Formen von Wissenschaften hervor: beschreibende und egriffliche Wissenschaften; jene sind auf das Einzelne und Konkrete,

die Tatsachen, diese auf das Allgemeine und Abstrakte, die Gese
gerichtet. Wir hätten hiernach vier Gruppen von Wissenschafte
beschreibende und begriffliche Naturwissenschaften und beschreiben
und begriffliche Geisteswissenschaften. Zur ersten Gruppe der
schreibenden Naturwissenschaften pflegt man Zoologie, Botanik, Mi
ralogie zu rechnen; eben dahin gehören auch Geographie und K
mographie. Letztes Ziel dieser Wissenschaften ist eine anschauli
Konstruktion der Außenseite des Universums, der Körperwelt.
den begrifflichen Naturwissenschaften stellt man in der Regel Phy
Chemie und Physiologie; es sind dahin aber auch Geologie u
Kosmologie zu zählen. Ihre Aufgabe ist, allgemeine abstrakte F
meln für den regelmäßigen Ablauf der Naturereignisse, d. h. a
Naturgesetze zu finden. Beschreibende Geisteswissenschaften sind a
geschichtlichen Disziplinen: die Geschichten der verschiedenen Völ
der Erde und der verschiedenen Seiten ihrer Kultur, ihres Staa
und Wirtschaftslebens, ihres Rechts und ihrer Sitte, ihrer Phi
sophie und Wissenschaft, ihrer Kunst und Religion. Sie zielen
auf eine Rekonstruktion des gesamten geschichtlichen Lebens
Menschheit in konkreter Gestalt und sachgemäßer Gliederung.
den begrifflichen Geisteswissenschaften gehören Logik, Ethik, Recht
philosophie, Ästethik, Psychologie, Nationalökonomie und Polit
Sie bilden das Seitenstück zu den begrifflichen Naturwissenschafte
Ihre Aufgabe ist dementsprechend, die Gesetze des geistig-geschic
lichen Lebens zu finden. Ein einheitliches System aller dieser Wisse
schaften wäre Philosophie als Einheit aller Erkenntnis des Wi
lichen: eine unendliche Aufgabe, was denn übrigens auch von all
andern Wissenschaften gilt. Noch bemerke ich, daß die Naturwisse
schaften neben sich eine Wissenschaft haben, die kein eigenes Wir
lichkeitsgebiet hat, die Mathematik; sie hat die Bedeutung ein
Werkzeugs. Eine ähnliche Stellung nimmt die Philologie zu de
Geisteswissenschaften ein.

Die großen Gebiete der Erkenntnis kehren nun in den Schule
als die großen Unterrichtsgebiete wieder. Der Zweiteilung d
Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften entspricht d
herkömmliche Einteilung der Unterrichtsfächer in realistisch
und humanistische. Als realistische Fächer bezeichnet man Natu

wissenschaften und Mathemathik, als humanistische Religion, Geschichte, Literatur und Sprachen. Beide Gebiete kommen in jeder Schule vor. Durch ihr Verhältnis zueinander wird der Charakter einer Schule bestimmt. Im ganzen, kann man sagen, nehmen in unseren deutschen Schulen die humanistischen Fächer die erste Stelle ein; sie haben sowohl der Zahl als auch der Stundenverteilung nach überall das Übergewicht, in den Volksschulen wie in den höheren Lehranstalten; in den Volksschulen stehen den beiden realistischen Fächern, Rechnen und Naturkunde, die drei humanistischen Fächer Religion, Geschichte und Deutsch gegenüber; in den höheren Lehranstalten kommen zu diesen drei Fächern noch die fremden Sprachen hinzu.*)

Wir wollen nun dieser Ordnung folgend zuerst von den humanistischen, dann von den realistischen Disziplinen handeln, und zwar wollen wir auf den einzelnen Gebieten nacheinander überall auf drei Punkte achten: 1. die Geschichte des betreffenden Unterrichtsfachs, 2. seine Bedeutung für das geistige Leben sowohl wie für die Bildung der Jugend und die ihm von hier aus zugewiesene Stellung im Ganzen des Schulunterrichts, 3. endlich die Aufgabe

*) Zur Veranschaulichung dieser Verhältnisse zwischen den humanistischen und realistischen Fächern in unsern neunklassigen höheren Lehranstalten gebe ich hier eine Übersichtstabelle über die Stundenverteilung für den ganzen Kursus von Sexta bis Prima.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule	Reformgymnasium	Reformrealgymnasium
Religion	19	19	19	19	19
Deutsch	26	28	34	31	29
Lateinisch	68	49	—	52	36
Griechisch	36	—	—	31	—
Französisch	20	29	47	31	37
Englisch	—	18	25	—	22
Geschichte	17	17	18	26 (Geschichte und Geographie)	38 (Geschichte und Geographie)
Geographie	9	11	14		
Rechnen und Mathematik	34	42	47	35	44
Naturwissenschaften	18	29	36	19	29

des Unterrichts in diesem Fache und die Form seiner Behandlung, also die eigentliche Didaktik des einzelnen Lehrfachs. Unser Absehen ist dabei vor allem auf den Unterricht an den höheren Lehranstalten gerichtet.

Wir beginnen mit dem Unterricht in den Sprachen; denn er hat in allen Schulen die herrschende Stellung. Ein paar allgemeine Bemerkungen über Sprache und Schrift mögen voraufgehen. Die Sprache ist das eigentliche Medium des geistigen Lebens. In der Sprache hat das gesamte Innenleben eines Volkes objektives Dasein. Die ganze Welt seiner Anschauungen und Gefühle, seiner Gedanken und Ideen kommt in der Sprache zu sinnfälliger Darstellung. Daher bedeutet die Erlernung der Sprache für das Kind den Eintritt in die geistige Welt, eine Art zweiter Geburt; der Geburt in der physischen Welt folgt mit der Aneignung der ersten Sprache, der Muttersprache im zweiten und dritten Jahr, die Geburt in der geistigen Welt. Hierbei tritt nun aber gleich der Wesensunterschied des Physischen und des Geistigen entscheidend hervor: die Geburt als Naturwesen ist für das Kind ein Naturprozeß und wird passiv erlitten; bei der geistigen Geburt ist das Kind selbst schaffend tätig. Die Natur des Geistes ist: Freiheit, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit. Die Sprache wird nicht passiv empfangen, sondern selbsttätig hervorgebracht. Man kann einem Kind ja nicht sagen: die Bedeutung des Wortes „Ding" oder „Verhältnis" ist die und die, noch weniger, was „hier" und „dort", „jetzt" und „einst", oder was „aber", „vielleicht", „dennoch" bedeutet. Jeder Versuch einer Erklärung der Wörter setzt ja den Besitz der Sprache schon voraus. Das Kind muß sich also die Sprache selbsttätig schaffend aneignen. Es ist eine wahrhaft erstaunliche Leistung, eine Leistung, die freilich nicht durch abstraktes logisches Denken, sondern durch eine Art psychologischer Naturprozesse, Assoziations- und Apperzeptionsprozesse, vollbracht wird. Doch kann und will ich hier nicht näher darauf eingehen, mache aber aufmerksam auf eine kleine vortreffliche Studie von E. Meumann: Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde (Leipzig 1902).

Die Erlernung der Sprache geschieht zunächst im Elternhause ohne systematischen Unterricht, ohne Methode, wie von selbst, ἀλόγῳ

ύβη, durch Naturprozeß. Ihr folgt jetzt regelmäßig als erstes
tück der Schulkünste die Erlernung der Schrift, die Erlernung des
sens und Schreibens. Lesen und Schreiben waren und sind die
ten gelehrten Künste. Sie sind heute nur zu vulgär, so vulgär,
ß man kaum noch dieser Bedeutung inne wird, die sie vor fünf-
ndert oder vor tausend Jahren hatten. Das Mittelalter nannte
artes clericales (wovon noch das englische clerc = Schreiber),
deutend, daß damit eine Erhebung in einen höheren Stand, den
istlichen, den Stand der Gelehrten zum Unterschied von dem der
ien, stattfinde. Und in der Tat ist das ganz richtig. Die Er-
nung der Schrift ist ein überaus bedeutsamer Schritt: sie ist der
ufstieg auf eine höhere Stufe geschichtlichen Lebens, der Eintritt
die Gemeinschaft derer, die im unmittelbaren Verkehr mit den
oßen, geistigen Führern der Menschheit stehen. In der Schrift
der geistige Verkehr losgelöst von der leiblichen Gegenwart des
sers. Durch die Schrift spricht der Geist zum Geist über alle
ntfernungen in Raum und Zeit hinweg. Der große Schriftsteller
richt zu Lesern aller Zeiten und Zonen: die Schrift gibt seinem
ort eine Art geistiger Allgegenwart. In diese Gemeinde tritt
, wer Lesen und Schreiben lernt; er gesellt sich der Hörerschaft
r großen Geister aller Zeiten zu: Homer und Plato, die Pro-
eten Israels und Paulus, Shakespeare und Goethe, sie reden un-
ittelbar zu ihm.

Dies wären die beiden ersten Stufen: Erlernung der Mutter-
rache und Erlernung der Schrift; sie bilden auch das Hauptstück
s Volksschulunterrichts. Als dritte Stufe folgt nun die Erlernung
emder Sprachen. Sie ist ein Hauptstück des Unterrichts in
n höheren Schulen. Weitaus der größte Teil der Zeit und Kraft
ird dafür in Anspruch genommen. Und in der Tat bezeichnet die
rlernung fremder Sprachen nochmals einen höchst bedeutsamen
chritt vorwärts in der Entwicklung des geistigen Lebens. Wer
ne fremde Sprache versteht, tritt in unmittelbaren Verkehr mit
m geistigen Leben des fremden Volks, in unmittelbare Berührung
it seiner Volksseele. Damit ist gegeben: durch Erlernung fremder
prachen findet eine Erweiterung des geistigen Selbst über das
istig-sittliche Leben der eigenen Nation hinaus statt, ein Hinein-

tauchen in das geistige Leben der andern Nation. Wer zwei Sprach versteht, hat zwei Seelen, er hat teil an dem Leben von zwei Volk seelen.

Von hier aus wird die Tatsache verständlich, daß die Kenntn einer fremden Sprache überall als ein wesentliches Merkmal sog nannter höherer Bildung gilt. Die Masse der Bevölkerung verste nur eine Sprache, sie ist damit in die Grenzen des nationalen Lebe eingeschlossen; ihr geistiger Horizont fällt zusammen mit dem Gebi der nationalen Sprache. Wer fremde Sprachen versteht, erhebt si über diesen Horizont; er sieht das eigene Volk und die nationa Bildung von einem außerhalb gelegenen höheren Standort, gewinnt ein tieferes Verständnis, ein objektives Urteil über sein Volkes Eigenart. Und andrerseits: wer mehrere Sprachen verstel für den wird das geistige Leben des eigenen Volkes zu einem Spezia fall menschlicher Bildung; er sieht sein Leben als Teilleben ein umfassenden Lebens, zuletzt des Lebens der Menschheit. Es eröffn sich ihm der Blick auf die Idee der Einheit des Menschheit lebens, worin die Vielheit der Nationen, der nationalen Kultur und Sprachen gesetzt ist: die Menschheit differenziert in der Vi heit der Nationen und Sprachen, um den ganzen unendlichen Reic tum des menschlichen Geistes zur Entfaltung zu bringen und d Geist der Humanität zu verwirklichen. Und damit wäre dann z gleich eine Verpflichtung gegeben, die mit dem Besitz der fremd Sprache und höheren Bildung unlösbar verknüpft ist: die Idee d Humanität gegenüber einem bornierten Nationalismus zu vertrete die Einzelnation nicht das Letzte und Höchste; darüber steht d Menschheit, deren Glied und Organ sie ist. Damit ist dann au das innere, ideelle Verhältnis zu fremden Nationen mitgegeben: e achtungsvolles Verständnis ihrer Eigenart und ihrer Bedeutung f das Geistesleben der Menschheit. Ein bornierter, chauvinistisch Nationalismus möchte dem gemeinen Mann nachgesehen werde der nicht über die Grenzen des eigenen Volkstums hinausblickt. Wer er mit Haß und Verachtung dem Fremden gegenübersteht: nun versteht es eben nicht. Für den gebildeten Mann aber, für de der fremde Sprachen versteht und damit in das innere Leben fremd Völker hineinzublicken die Möglichkeit hatte, sollte das unmögli

ein. Die anhängliche Liebe zum eigenen Volkstum ist auch für hn notwendig. Aber dazu muß das Verständnis und die Achtung es Fremden als einer Ergänzung und Bereicherung der Menschheit ommen. Es ist die schönste Aufgabe des Lehrers einer fremden Sprache, dieses wohlwollende Verstehen zu begründen: der Sprach=ehrer ein Priester der Humanität. Wenn vom Unterricht in den remden Sprachen aus dies Verständnis unter den Völkern ausge=reitet würde, so wäre das der schönste Gewinn.

Sechstes Kapitel

Die alten Sprachen

Der Unterricht in den alten Sprachen hat lange Zeit in den öheren Schulen die Alleinherrschaft gehabt; er steht auch jetzt noch m Mittelpunkt des Unterrichtsbetriebes unseres klassischen Gym=asiums. Wir behandeln ihn daher auch an erster Stelle.

1. Geschichte des altsprachlichen Unterrichts. Aus der Geschichte dieses Unterrichtsfachs sollen hier nur die Hauptetappen einer Entwicklung herausgehoben werden, um die Lage der Gegen=vart zu kennzeichnen. Die lateinische Sprache bildet geschichtlich en Ausgangspunkt alles gelehrten Unterrichts in Deutschland. Die anze Kultur der gesamten abendländischen Völkerwelt ist auf dem Boden des Römertums erwachsen. Das römische Reich hat zuerst ie westlichen und nördlichen Völker Europas, Spanier, Gallier, Briten, Germanen, in den Kreis der antiken Kultur hineingezogen. Dann hat die römische Kirche als Erbin des römischen Reiches die Kulturarbeit fortgesetzt, indem sie Christentum und antike Kultur niteinander verband. So ist die Sprache Roms die Weltsprache es Abendlandes geworden, wie die griechische Sprache die Welt=prache des Morgenlandes wurde. Sie ist damit für die abend=ländische Völkerwelt auch die Universalsprache geworden, worin ihr ganzes geistig=geschichtliches Leben gefaßt ist, die Sprache der Religion und Kirche, des Staats und Rechts, der Literatur und Wissenschaft und so auch der Schulen und Universitäten; alle Schulen, von Salamanca bis Krakau, von Salerno bis Upsala, redeten die Sprache

Roms. So stand die Sache jedenfalls im Mittelalter: die europäisch
Welt, ausgenommen der Osten, ein einheitliches lateinisches Kultur
gebiet. Die Neuzeit, mit der Renaissance und Reformation an
hebend, änderte zunächst nichts daran; sie ließ die Dinge im wesent
lichen, wie sie waren. Die Sprache der Wissenschaft und der Literatu
blieb Latein. Daher bildete die Erlernung des Lateinredens und
-schreibens nach wie vor die erste und fast einzige Aufgabe der Ge
lehrtenschule. Sie war die gleiche auf römischem wie germanischem
auf katholischem wie auf protestantischem Gebiet. Erst das 17. un
für Deutschland besonders das 18. Jahrhundert brachten eine groß
Wendung. Die modernen Nationalsprachen wurden zu Sprachen de
Literatur auf allen Gebieten, auch auf dem der Philosophie un
Wissenschaft. Die südlichen und westlichen Länder, Italien, Spanien
Frankreich und England gingen darin voran; sie haben im 16. un
17. Jahrhundert eine noch heute lebende nationale Literatur hervor
gebracht. Deutschland folgte damit im 18. Jahrhundert. Die Folg
davon war das Absterben des althumanistischen Lateinbetriebes, de
Imitationsbetriebes. Latein war bis dahin eine lebende Sprache
die Sprache einer lebenden Literatur gewesen. Der Schulunterrich
war darauf eingestellt: sein Ziel lateinische Eloquenz. Seit 170
ist die lateinische Imitationsliteratur tot, seit 1750 auch der wissen
schaftliche Gebrauch des Latein im Absterben. Eigentlich hätte dami
auch die Übung im Lateinschreiben aus dem Schulgebrauch aus
geschieden werden können. Das geschah aber nicht, wenigstens nich
sogleich; solche Prozesse vollziehen sich sehr langsam. Das Latein
schreiben blieb fast noch durch das ganze 19. Jahrhundert hindurc
als eine wesentliche Übung bestehen. Aber es schwebte nun in de
Luft. Man mußte nach einer Rechtfertigung dafür suchen und fan
sie in der Aufgabe der formalen Bildung. Erst gegen das End
des 19. Jahrhunderts, im Jahre 1892, wurde die Konsequenz ge
zogen: ist Latein nicht mehr das Organ literarisch-wissenschaftliche
Darstellung, so kann auch das Lateinschreiben nicht mehr Ziel, son
dern bloß Mittel des Schulunterrichts sein, ein Mittel nämlich fü
die Einübung der Sprache, in den Dienst des Lesens gestellt. Da
Lateinlesen ist freilich eine unentbehrliche Kunst, mindestens für alle
die geisteswissenschaftlich-historische Studien betreiben wollen. Ma

nn die Verbindung mit der Vergangenheit, der eigenen Geschichte, icht abbrechen; Latein war bis gestern, möchte man sagen, die Sprache des öffentlichen und geistigen Lebens. Überall stößt, wer n der Wissenschaft etwas tiefer gräbt, auf Latein: in der Theologie, n Recht, in der Geschichte, aber auch in der Philosophie, Medizin, laturwissenschaft, Mathematik. Im 17. Jahrhundert, ja noch im 8. Jahrhundert trifft er auf philosophisch-wissenschaftliche Literatur n lateinischer Sprache: Descartes, Hobbes, Leibniz, Spinoza, Wolf, Kant, Newton, sie alle schreiben noch, wenn auch nicht durchweg, atein. Dazu kommt noch ein Weiteres: eine große Menge Ausrücke, besonders im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, die wissenchaftliche Terminologie, ist aus der lateinischen Sprache entlehnt. n allen Wissenschaften ist das gleichmäßig der Fall, ja in der Botanik, Zoologie, Physik, Chemie, Medizin beinahe noch mehr als n den Geisteswissenschaften. Auch eine Menge Redensarten, Sprichvörter, Rechtsparömien, Inschriften stammen aus dem Lateinischen. Kurz, wir sind überall von Latein umgeben. Man kann daher sagen: inige Kenntnis der lateinischen Sprache ist zur Zeit für jedermann, er in der akademischen Welt, in der Sphäre der wissenschaftlichen Arbeit lebt, für jeden, der auf die Universität kommt, ja für jeden, er im öffentlichen Leben eine Stellung einnimmt, unentbehrlich. Endlich noch eins: die modernen Kultursprachen, die uns in erster Linie angehen, Französisch, Italienisch, zur Hälfte auch Englisch, vurzeln im Lateinischen. Ein volles geschichtliches Verständnis dieser Sprachen ist nicht ohne die Kenntnis ihrer lateinischen Grundform nöglich. Wer sie lernt, ohne von dieser zu wissen, kennt nur, was iber der Erde, nicht was in der Erde ist. Demnach ist Latein im Grunde ein notwendiger Gegenstand des Unterrichts auf allen höheren Schulen, die für das Universitätsstudium vorbereiten. Vielleicht nöchte jemand einwenden, daß wir doch auch die lateinlosen Oberealschulen zum Universitätsstudium zugelassen haben. Hierauf wäre ann zu antworten, daß dies mehr aus schulpolitischen als aus nneren Gründen geschehen ist, und daß im übrigen die Oberrealschulen selbst einen fakultativen Nebenkursus im Latein eingerichtet haben. Soviel vorläufig über die Geschichte des Lateinunterrichts und die Stellung der Gegenwart zu ihm.

Die griechische Sprache steht uns geschichtlich betrachtet viel ferner als die lateinische, wie uns auch Griechenland geographisch betrachtet ferner liegt als Italien. Sie tritt erst im 16. Jahrhundert in den Gesichtskreis der abendländischen Völkerwelt und wird erst im 19. Jahrundert zum Gegenstand einer allgemeinen Forderung für den höheren Schulunterricht erhoben. Im Mittelalter wird auf keiner Schule, auch nicht auf der Universität Griechisch getrieben. Erst Renaissance und Reformation wirken dahin zusammen, daß das Griechische in den Unterrichtsbetrieb der Gelehrtenschulen aufgenommen wird, jene für das Studium der griechischen Literatur, diese für das Studium des Neuen Testaments im Urtext. Doch bleibt es im 16. Jahrhundert ein Parergon, eben weil es keine lebendige Sprache ist, und sinkt im 17. Jahrhundert unter dem Einfluß des Realismus wieder bis zu einem Minimum herab: es wird nur noch von Theologen für die Lektüre des Neuen Testaments getrieben. Gegen das Ende des 18. Jahrhunderts führt dann der Neuhumanismus einen neuen Aufschwung herbei: das Griechische gewinnt wieder an Bedeutung, während das Lateinische die seinige mehr und mehr verliert. Und nun wird im 19. Jahrhundert der allgemeine Zwang zur Erlernung der griechischen Sprache für alle Studierende eingeführt. Mit Enthusiasmus verkünden die Hellenisten: ohne Griechisch keine Menschlichkeit! Die Sache hat sich aber doch als ein unmögliches Unternehmen erwiesen. Die jüngsten Reformen seit 1870 haben fortschreitend den Kreis der Studien erweitert, zu denen die Kenntnis des Griechischen nicht mehr gefordert werden kann. In der Tat: die griechische Sprache hat für die abendländische Welt nie die unmittelbare Bedeutung der lateinischen erlangt. So groß der Wert und die Bedeutung der griechischen Literatur für das westliche Europa, namentlich für Deutschland gewesen ist, so ist hier doch die griechische Sprache niemals im wirklichen literarischen Gebrauch durchgedrungen. Hätten wir nur eine fremde Sprache zu lernen, wäre Alexander der Große nach Westen statt nach Osten gezogen, hätte er Italien, Spanien, Gallien, Germanien unterworfen und dem Hellenismus erschlossen, so würden wir Griechisch lernen. So müssen wir Latein lernen, dazu Französisch und Englisch. Wir können nicht alle auch noch Griechisch lernen.

Durch die jüngste Schulreform in Preußen vom Jahre 1901 hat
in das höhere Schulwesen und besonders der altsprachliche Unter-
cht folgende Gestalt erhalten. Wir haben drei Formen der höheren
chulen mit neunjährigem Kursus: 1. das humanistische Gymna-
um mit lateinischem und griechischem Unterricht; Latein geht durch
le Klassen mit 68 Stunden im ganzen, Griechisch von U III ab
rch 6 Klassen mit 36 Stunden; das Ziel ist Fertigkeit im Lesen,
cht im Schreiben; 2. das Realgymnasium mit Lateinunter-
cht durch alle Klassen mit zusammen 49 Stunden; Ziel ist: einige
rtigkeit, lateinische Autoren zu lesen; 3. die Oberrealschule,
elche zwar die alten Sprachen prinzipiell ausschließt und dafür
anzösisch und Englisch hat, tatsächlich aber doch auch eine Vor-
reitungsanstalt für die Universitätsstudien ist und darum, wie ge-
gt, einen freiwilligen Lateinkursus auf der Oberstufe mit besonderer
enehmigung der Behörde eingerichtet hat. Die auf diesen An-
alten erlangte und im Reifezeugnis bescheinigte allgemeine Schul-
ldung wird von den Schulverwaltungen im Prinzip als gleich-
ertig anerkannt. Der Kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900
richt es aus. Er bringt die große Wendung, womit das 20. Jahr-
undert beginnt. Im 19. Jahrhundert galt allein die klassische
ildung als vollwertig, die auf den Realanstalten vermittelte da-
gen als minderwertig. Das 20. Jahrhundert bekennt sich zu dem
rundsatz der Gleichwertigkeit. Voraussetzung ist die Anschauung,
aß es bei der Bildung nicht so sehr auf den Stoff ankommt: es läßt
h eine formell gleichwertige wissenschaftliche Allgemeinbildung mit
rschiedenen Mitteln gewinnen; das Wesentliche ist überall, daß die
chule zur Selbsttätigkeit auf irgend einem Gebiete wissenschaftlicher
rbeit führt. Daraus hat man die Konsequenz gezogen: die Abiturienten
r drei genannten höheren Lehranstalten bringen die Fähigkeit zu
issenschaftlichen Studien auf der Hochschule mit; also wird jeder,
r im Besitze eines Reifezeugnisses einer dieser neunklassigen Anstalten
t, zu jedem wissenschaftlichen Studium auf jeder Hochschule, Uni-
rsität oder Technischen Hochschule, zugelassen. Natürlich kann das
icht bedeuten: jede Vorbildung, ob nun durch ein Gymnasium oder
urch eine Oberrealschule vermittelt, ist für jedes wissenschaftliche
tudium gleich geeignet. Das läßt sich ja nicht dekretieren. Eine

Verwaltungsbehörde kann wohl Berechtigungen verleihen, nicht aber Befähigungen. Es bleibt selbstverständlich dabei, daß das klassische Gymnasium für die theologischen, philologischen, historischen und auch juristischen Studien die im ganzen geeignetere Vorbildung gibt, während Realgymnasium und Oberrealschule die geeignetere Vorbereitung auf mathematische und naturwissenschaftliche, medizinische und technische Studien bieten. Das ist durch die Natur der Dinge gegeben. Es wird darauf gerechnet, daß jeder es selbst sieht. Die Neugestaltung des höheren Schulwesens rechnet überhaupt mit der Vernunft in den Dingen und der Vernunft in den Menschen; sie gibt mehr Freiheit, sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen. Sie ist aus dem Vertrauen zur Einsicht geboren, während das alte System eine gewisse Bevormundung ausübte. Übrigens fehlt es doch auch nicht an gewissen Vorbehalten und somit an Direktiven für das eigene Urteil. Das Studium der Theologie ist nach wie vor mit gutem Grunde den Abiturienten des klassischen Gymnasiums vorbehalten. Die medizinische Fakultät ist zunächst nur den Abiturienten des Gymnasiums und Realgymnasiums geöffnet. Doch ist auch den Abiturienten der Oberrealschule die Zulassung in Aussicht gestellt. Wozu denn zu bemerken wäre, daß der junge Mediziner ohne einige Kenntnis der lateinischen Sprache auf der Universität schwerlich gedeihen wird; er wird sich in den Vorlesungen wie verraten und verkauft vorkommen. Die philosophische und die juristische Fakultät sind allen Abiturienten ohne Einschränkung zugänglich, wenigstens in Preußen (nicht in Bayern). Selbstverständlich ist damit nun aber nicht gesagt, daß man auch ohne Beherrschung des Lateinischen Jus oder Philologie studieren könne; sondern nur, daß es der eigenen Einsicht überlassen bleibt, wo man sich die nötige Kenntnis des Lateinischen erwerben will, ob auf der Schule oder auf der Universität. Im ganzen ist es selbstverständlich zweckmäßig: auf der Schule. Aber möglich ist auch, es später nachzuholen. Die Universität gibt dazu Gelegenheit in schulmäßigen Kursen. Und an Antrieben dazu fehlt es auch nicht: bei den Juristen ist der Übergang in den zweiten Kursus abhängig von dem Nachweis einer genügenden Kenntnis des Lateinischen. In einer Prüfung wird das Römische Recht im Urtext gelesen. Ebenso liegt die Sache für die

hilosophische Fakultät: hier wird die Wirksamkeit der eigenen Ein-
ht unterstützt durch gewisse Ergänzungen zur Prüfungsordnung
m Jahre 1898. Der Historiker muß sich in der Fähigkeit, Quellen-
riften in ihrer eigenen Sprache zu lesen, ausweisen. Von den
euphilologen wird Kenntnis der lateinischen Sprache verlangt.

So die gegenwärtige Lage des altsprachlichen Unterrichts. Wir
erden sagen dürfen: diese neue Wendung entspricht der gesamten
ulturlage der Gegenwart. Als ich 1884 in der 1. Auflage
einer Geschichte des gelehrten Unterrichts diesen Gang der Dinge
raussagte und diese Gestaltung des Berechtigungswesens for-
rte, erschien die Forderung dem damals herrschenden Philologen-
m über alle Maßen ketzerisch. Seitdem hat sich ein so rascher
d vollständiger Wandel in den Anschauungen vollzogen, daß die
euordnung der Dinge von 1900 kaum noch auf Widerspruch stößt.
uch nicht bei den klassischen Philologen; sie sind zu der Über-
ugung gekommen, daß die Alleinberechtigung des klassischen Gymna-
ums, das sogenannte Gymnasialmonopol, der Ruin des klassischen
nterrichts war oder werden mußte. Ist das Gymnasium allen alles,
ann kann es nicht umhin, wirklich alles zu lehren und zu bieten.
ann wird der klassische Unterricht auf ein immer engeres Feld zu-
ückgedrängt, bis er schließlich überhaupt völlig unfruchtbar wird.

2. Bedeutung und Leistung des altsprachlichen Unter-
ichts für das geistige Leben und die Jugendbildung. Wir
enden uns nun der Beantwortung der Frage zu: Welchen Gewinn
ringt die Erlernung der alten Sprachen und die intensive Beschäf-
gung mit der Lektüre der Alten auch in der Gegenwart für die
llgemeine Bildung? Ich hebe drei Stücke hervor: ihre Bedeutung
ür die historische, für die formale und für die literarisch-
sthetische Bildung. 1. Die Kenntnis der alten Sprachen und
er lange intime Verkehr mit der antiken Literatur ist auch heute
in sehr wertvolles, ja unersetzliches Mittel für die Gewinnung einer
eferen geschichtlichen Bildung. Geschichtliche Bildung kann man er-
lären als die Fähigkeit, die Gegenwart und ihre Kultur in ihrem
eschichtlichen Werden und Wachsen zu erfassen. Und das heißt, sie
n ihrem innersten Wesen verstehen. Das Wesen geschichtlicher Dinge
t nur in ihrem Werden zu verstehen. Wer nur die Gegenwart

sieht, sieht sie wie abgeschnittene Blütenzweige eines Baumes ohne den tragenden Stamm und die nährende Wurzel. Kein Zweifel: für ein volles geschichtliches Verständnis der Kultur der Gegenwart ist die Vertrautheit mit der antiken Welt, mit ihrer Sprache und Literatur eine wesentliche Voraussetzung; denn im Altertum liegen die Wurzeln unseres gesamten geistigen Lebens, der Religion und des Rechts, der Philosophie und Wissenschaft, der Literatur und Kunst. Nun ist freilich eine gewisse Bekanntschaft mit dem Altertum auch ohne eigene Kenntnis der Sprachen aus abgeleiteten Quellen, z. B. aus geschichtlichen Darstellungen oder aus Übersetzungen der griechischen und römischen Dichter und Schriftsteller möglich. Es liegt mir fern, diese Dinge gering zu schätzen; im Gegenteil, ich wünschte, sie würden mehr benutzt. Aber es ist allerdings nicht zu verkennen, daß sich auf diesem Wege nicht jene unmittelbare Vertrautheit mit dem Leben, dem Denken und Empfinden des Altertums erreichen läßt, die wir durch Erlernung der Sprachen erlangen. Mit einem Bilde kann man sagen: die Kenntnis der Sprachen belehrt wie der Aufenthalt im fremden Lande, eine geschichtliche Darstellung oder eine Übersetzung nur wie eine Reisebeschreibung. Der große Vorzug des Aufenthalts im fremden Lande besteht darin, daß er durch tausend unwillkürliche Wahrnehmungen belehrt; er führt täglich zu tausendfältiger Berührung mit Land und Leuten, mit ihren Sitten und Einrichtungen, mit ihrem Denken und Empfinden. Ebenso wirkt auch die Erlernung der Sprachen: sie führt zu tausendfältiger Berührung mit der Denk- und Anschauungsweise des fremden Volks. Jedes Wort, jede Wendung enthält ein Stück seines nationalen geistigen Lebens. Nehmen wir z. B. ein lateinisches Wort aus dem Gebiet des öffentlichen Lebens wie „civitas“; es bezeichnet sowohl die Bürgerschaft als auch den Staat; denn beides ist eben im Stadtstaat der antiken Welt eines; oder das Wort „honores“, das neben der Bedeutung „Ehrungen“ zugleich die Bedeutung „Ämter“ hat, weil die Ämter in Rom nicht von bezahlten Angestellten verwaltete Ämter, sondern von einer Familie im Auftrage der Bürgerschaft geführte, freiwillige Ehrenämter waren. Oder nehmen wir das Wort „familia“; wir haben dafür im Deutschen dasselbe Wort Familie, aber wir verbinden damit nicht denselben Sinn, welchen

er Römer damit verband; ihm bezeichnete das Wort den Hausstand mitsamt dem eigenen Gesinde, das einen festen Bestandteil des Hauses ausmachte. Man sieht: jedes Wort läßt in die politisch-soziale Konstitution des römischen Volks einen Einblick tun.

Ich füge noch ein Wort über die Bedeutung der historischen Bildung und des historischen Sinnes hinzu. Zunächst befähigt historische Bildung den Menschen zu objektiver Betrachtung der Gegenwart; sie hebt ihn aus der Gegenwart heraus und stellt ihn auf einen Boden, von dem aus eine objektive Ansicht dessen, was heute ist und gilt, möglich wird. Wer nur in der Gegenwart lebt, der kann sie nicht objektiv sehen, wie man sich selbst, sein Angesicht nicht besehen kann, jedenfalls nicht direkt, sondern nur im Spiegel. Die „andre Welt", das Leben der Vergangenheit, leistet gewissermaßen dem geistigen Auge den Dienst des Spiegels; die Gegenwart hebt sich von ihm ab und stellt sich nun als ein so oder so Bestimmtes dar. An sich kann zwar die unmittelbare Versetzung auf einen andern Boden durch Reise und Aufenthalt im fremden Volk dieselben Dienste leisten; aber sie ist für die Erziehung ausgeschlossen. So ist hier die Geschichte das Mittel.

Die objektive Betrachtung gibt nun aber dem Geist die Freiheit des Urteils über die Gegenwart. Wer nur in der Gegenwart lebt, wird immer in Gefahr sein, sie absolut zu setzen, das, was jetzt ist und gilt, für das einzig Mögliche zu halten; der historische Sinn erkennt seine Relativität: alles Geschichtliche ist geworden und ist immer im Wandeln. Versetzen wir uns, um die Bedeutsamkeit dieser Wirkung historischer Bildung zu würdigen, ins Mittelalter. Das Mittelalter ist ganz unhistorisch. Es weiß nichts von Geschichte und hat keinen Sinn für Geschichte. Darum denkt es absolut dogmatisch, es setzt seine Dogmatik als absolute und ewige Wahrheit, es behandelt alle Fragen ausschließlich dogmatisch und polemisch. Wir sehen heute: das kirchliche Dogma ist geschichtlich geworden, es ist geschichtlich bedingt, bedingt durch die Zeit und die Zeitgedanken; die griechische Philosophie und Kosmologie, die jüdische Religion und jüdische Apokalyptik sind darin miteinander verschmolzen. Mit diesem historischen Verständnis, dem Verständnis der zeitgeschichtlichen Bedingtheit, ist nun aber wiederum die Freiheit gegeben. Was so geschicht-

lich geworden ist, kann nicht absolute, ewige Wahrheit sein; wenn die geschichtlichen Voraussetzungen aufgehoben sind, kann auch das Produkt nicht unverändert bleiben. Die griechische Kosmologie gilt nicht mehr, die jüdische Apokalyptik ebensowenig, so kann auch das Dogma der Himmelfahrt Christi oder die christliche Eschatologie nicht mehr gelten. Wir haben also ein Recht und eine Pflicht, die Formeln für unsere Gedanken, für unseren Glauben aus dem Eigenleben neuzubilden oder sie zu ergänzen.

Und weiter wird nun auch mit dem historischen Verständnis und der so gewonnenen Freiheit des Denkens das Urteil über die Vergangenheit billiger und milder. Alles verstehen heißt alles verzeihen, d. h. alles in seiner relativen Notwendigkeit, in seiner relativen Berechtigung erkennen, auch die Anschauungen des Gegners. Der unhistorische Sinn betrachtet alles Abweichende als absolut nichtig, als absoluten Unsinn, als Opposition aus Willkür und Bosheit. Der historische Sinn lenkt seine Aufmerksamkeit auf die besonderen Voraussetzungen der Ansicht des andern: irgendwie muß sie doch begründet sein. —

3. Um die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts für die formale Bildung zu kennzeichnen, machen wir uns zunächst klar, was formale Bildung ist. Formale Bildung, so werden wir sagen können, ist die Fähigkeit zur Leistung rechtschaffener, tüchtiger und genauer Verstandesarbeit. Die Hauptpunkte werden sein: scharfe Auffassung und Analyse komplizierter Tatbestände, seien es nun Tatbestände der Natur oder des geistig-geschichtlichen Lebens, klare und deutliche Begriffsbildung, sichere und präzise Durchführung eines Beweises, einer Theorie, einer Konstruktion der Tatsachen, Leichtigkeit und Sicherheit in der Auffassung und Beurteilung fremder Theorien und Gedanken. Mit Recht wird behauptet: die Erlernung einer fremden Sprache ist für das Knabenalter ein vortreffliches Mittel zur Schulung der Verstandestätigkeit überhaupt. Im besonderen stellt das Übersetzen aus einer Sprache in eine andre dem jugendlichen Verstand zugängliche und angemessene Aufgaben. Es nötigt zu scharfem Achtgeben auf eine Fülle von kleinen, oft wenig differenzierten Erscheinungen, wie z. B. die verschiedenen Modi oder Partikeln es nötigt zu eindringender Analyse von Formen und Begriffen; es nötigt zur Sauberkeit und Exaktheit der Arbeit. Es gibt auch dem

usdruck Präzision und Weite und führt zu bewußter Erfassung :r sprachlichen Erscheinungen, auch der Erscheinungen der eigenen prache. Mit Recht wird ferner gesagt, daß die alten Sprachen Absicht auf die Schulung der Verstandestätigkeit den neueren prachen überlegen sind. Nicht darum, weil ihr Bau an sich logischer :. Man hat das besonders von der lateinischen Sprache behauptet. lit Unrecht! Die lateinische Sprache ist nicht eben ein Muster renger Logik in der Begriffsbildung, die griechische kommt ihr hierin indestens gleich, und die französische ist ihr sicher überlegen. Die rsache liegt vielmehr in der Verschiedenheit des geschichtlichen Verältnisses, in welchem unsere Sprache zu den alten und zu den odernen Sprachen steht. Latein und Griechisch sind von unserer prache in ihrer Gesamtverfassung viel weiter entfernt als die odernen Sprachen. Sie weichen in der Formbildung, im Satzbau nd in der Wortbedeutung von unserer Sprache sehr viel weiter b als die modernen Sprachen. Diese sind alle auf demselben Boden ewachsen und haben sich in sehr starker Wechselwirkung entwickelt. er gemeinsame Boden ist das Altertum und Christentum: alle Börter und Wortbedeutungen sind dadurch bestimmt. Sodann hat as mittelalterliche Latein das Grundschema der Syntax stark be:nflußt. Endlich hat ein starker wechselseitiger Einfluß zwischen den odernen Sprachen selbst stattgefunden, wobei das Deutsche allerings mehr passiv gewesen ist. Die Folge von alledem ist, daß wischen dem Deutschen und Französischen und dem Deutschen und Englischen vielfach eine beinahe mechanische Übertragung von Wort u Wort möglich ist. Die alten Sprachen fordern eine vollständige lmformung, ein inneres Umdenken und Neubilden des Inhalts. Das tritt gleich vom ersten Anfang an hervor. Der kleine Lateiner ann keinen Schritt ohne Nachdenken tun; er muß sich fortwährend ie grammatischen und logischen Beziehungen klar machen. „Ich habe in sehr gutes Buch" kann er einfach wörtlich ins Englische übersetzen: I have a very good book, oder ins Französische: j'ai un rès bon livre; lateinisch dagegen wäre falsch zu übersetzen: ego abeo unus valde bonus liber; hier muß es heißen entweder habeo ptimum librum oder est mihi optimus liber. Gleich am Anfang tößt auch der kleine Lateiner auf grammatische Formen, für welche

die modernen Sprachen kein Äquivalent haben, wie z. B. den Ablativ. Er kann alles Mögliche bedeuten; man kann ihn übersetzen mit: von, durch, mit, mittels, in, an. Ebenso der ablativus absolutus; auch er läßt verschiedene Lösungen im Deutschen durch Nebensätze mit „nachdem", „als" usw. zu. Umgekehrt müssen die deutschen Nebensätze mit „daß" ins Lateinische sehr verschieden übersetzt werden durch Sätze mit ut oder ne, quod, quin, quominus oder durch den accusativus cum infinitivo. Hinzu kommt dann die schon erwähnte Inkommensurabilität der Wörter. Die Bedeutungen decken sich nicht, sondern schneiden sich aufs mannigfaltigste. Man muß sich auf jeden Fall erst überlegen, wie sie an der betreffenden Stelle am angemessensten wiederzugeben sind, damit sich die Gedanken ganz decken. Auch die eigentliche Stimmung, der Gefühlsanklang, kommt dabei in Betracht. Es gibt da sehr schwierige und sehr feine Aufgaben.

4. Endlich noch ein Wort über die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts für die ästhetisch-literarische Bildung. Es gilt vor allem von der griechischen Literatur: sie bietet der Schullektüre eine Reihe ausgezeichneter, durch Form und Gehalt gleich hervorragender Autoren. Es gilt aber nicht bloß von den Griechen — das will ich doch hinzufügen gegenüber einer Neigung, die römische Literatur überhaupt gering zu schätzen. Schriftsteller wie Horaz, Virgil, Tacitus, Cäsar oder Cicero verdienen als geistreiche Autoren durchaus Achtung; auch ihre Schriften bieten eine geistbildende Lektüre. Andrerseits ist natürlich nicht zweifelhaft, daß die griechische Literatur der lateinischen an Bedeutung und Wert überlegen ist. Die griechische Literatur hat einen Vorzug, der ihr niemals durch eine andre streitig gemacht werden kann: sie ist Originalliteratur in einem einzigen Sinn. Die Griechen sind die originalen Pfadfinder oder Erfinder auf allen Gebieten der literarischen Produktion, der Prosa und Poesie, der Lyrik, des Epos und Drama, der Geschichte und Beredsamkeit, der Philosophie und Wissenschaft. Sie haben alle literarischen Formen ursprünglich hervorgebracht. Alle andern Völker unseres Kulturkreises haben mit der Nachahmung der Griechen begonnen. Das gilt vor allem von den Römern, dann aber auch von allen modernen Völkern, die

ırch die Römer in den Kreis antiker Kultur hineingeführt worden ıd. Die mittelalterliche Literatur und Wissenschaft zeigt das ganz utlich. Die Erinnerung an diese grundlegende Tatsache wird tgehalten durch unsere wissenschaftliche und literarische Terminogie. Wir benennen noch heute alle Formen literarischer Darllung mit griechischen oder lateinischen Namen. So die Gatıngen der Poesie: Lyrik, Epos und Drama; so die Versmaße: exameter, Pentameter, Jambus; so die Stilgattungen: das Pathethe, Komische, Ironische; so die Kunstwörter der Rhetorik: Tropen, etaphern, Antithesen, Parallelen. Dasselbe gilt von den Wissenaften: fast alle Wissenschaften werden noch heute mit den von n Griechen gebildeten Ausdrücken benannt: Mathematik und stronomie, Physik und Ethik, Logik und Grammatik, Ökonomie ıd Politik. Und ebenso stammen zahlreiche wissenschaftliche Terini aus dem Griechischen; man denke an „Pol“, „Zone“, „Perierie“, „Ekliptik“ oder „Demokratie“, „Aristokratie“. All das ist ne höchst lebendige Erinnerung an die schöpferische Kraft des iechischen Geistes. Ich möchte hier noch auf Wilamowitz-Möllenrfs Griechisches Lesebuch hinweisen. Obwohl es mir fraglich ereint, ob sich dies Buch zur Schullektüre eignet, ist es doch für hilologen oder vielmehr für alle Lehrer ein ausgezeichnetes Werk: gibt einen vorzüglichen Einblick in den gewaltigen Umfang der istungen des griechischen Geistes.

Der letztgenannte Umstand gibt nun der griechischen Literatur r den Unterricht in der Gelehrtenschule eine hervorragende Beutung. Sie stellt den Schüler an den Anfangspunkt einer langen ntwicklungsreihe: selbst voraussetzungslos ist die griechische Literatur e Voraussetzung für alles Nachfolgende bis auf diesen Tag. Homer für uns ein absoluter Anfang, die Ilias und Odyssee die Urform s Epos wenigstens für das Abendland; von hier aus sieht man n Blick abwärts über Virgil, die mittelalterliche epische Poesie, ante bis hinab auf Klopstock, Voß und Goethe: nach Form und nhalt hat Homer auf alle Nachfolgenden Einfluß geübt. Ebenso ellen nun Äschylus und Sophokles für uns einen absoluten Anıng dar, ihre Dramen bilden wenigstens für uns die Urform der ramatischen Dichtung. Vielleicht ist sie aber überhaupt nur einmal

erfunden. Und sie geht nun mit ihren Wirkungen durch die Jah hunderte hindurch durch die römische Nachahmung, das mittelalte liche und humanistische Drama zu Shakespeare und den Franzose zu Lessing und Schiller. Oder wer Plato liest, steht wiederum a einem der großen Ausgangspunkte der geistigen Entwicklung: di Urform des philosophischen Dialoges ist von ihm ausgebildet; ih Wirkungen pflanzen sich über Cicero, die Renaissanceliteratur, Gio dano Bruno bis zu Schelling fort. Und inhaltlich geht von de Platonischen Philosophie eine der großen Gedankenströmungen au die durch die Jahrtausende dahinfließt: die idealistische; sie geht i die kirchliche Theologie ein; sie beherrscht durch die Aristotelisc Philosophie die mittelalterliche, sie beherrscht die Systeme bis zu 18. Jahrhundert, sie feiert in der spekulativen Philosophie des 1 ihre Auferstehung. Und so sind schließlich auch die großen G schichtsschreiber Herodot und Thucydides und die Redner Demosthene und Isocrates Ausgangspunkte langdauernder Wirkungen, die bi auf unsere Tage hinabreichen. Ich brauche das nicht näher au zuführen. Dagegen möchte ich noch auf einen besonderen ästhetisc literarischen Vorzug der originalen Produkte der ersten Erfinde vor den Nachahmern aufmerksam machen: es ist die Einheit vo Gehalt und Form. Der Inhalt bringt die ihm gemäße Form au sich hervor und deshalb liegt sie ihm an wie dem lebendigen Körpe die ihm gewachsene Haut. Beim Nachahmer ist es nicht so: hie ist die Form gegeben, und die Imitation sucht nun einen Inhal der dann, so gut es geht, in die Form gebracht wird. Man halt Virgil an Homer, und man wird empfinden, was ich meine: b Homer sind Stoff und Form miteinander gewachsen; bei Virgil i die Form des homerischen Epos gegeben, und ein Stoff wird gesuch Da das römische Volk keine Sage hat, erfindet sich die Poesie di sagenhafte Vorgeschichte und knüpft die römische Geschichte an di troische an. Und nun wird die Dichtung nach dem homerische Schema, das sich bis auf Metrum, Sprache, Beiwörter, Gleichnis erstreckt, durchgeführt. Ähnlich steht es, wenn man Plato un Cicero oder Thucydides und Livius vergleicht. Dort bringt de Inhalt die Form hervor, hier ist die Form vor dem Inhalt ge geben, und das merkt man deutlich daran, daß der Inhalt die Form

cht immer erfüllt: sie hängt zuweilen schlottrig darüber, fast hätte
) gesagt, wie dem Esel die Löwenhaut.

Ich hebe noch einen Punkt hervor: für die griechische Literatur
: durchweg die knappe Eigentümlichkeit des Ausdrucks charak-
ristisch. Was die Römer proprietas sermonis nennen, das kann
an an den griechischen Schriftstellern vorzüglich studieren: sie
ingen der Rede keinen überflüssigen Schmuck an, der Gedanke
hafft den Ausdruck. Die Römer tun es, und noch viel mehr tun
die Imitatoren der Römer zur Zeit der Renaissance: hier besteht
e Rede aus zusammengelesenen Schmuckstücken. Und von ihnen
aben wir es wieder gelernt, die Rede mit Bildern und Phrasen
überladen. Es liegt im Wesen der Sache: der originale Schrift-
eller sucht für den Gedanken den Ausdruck, er prägt dafür das
Bort, die Wendung, das Gleichnis: diese werden von der Sache,
on der Anschauung hervorgebracht. Umgekehrt hat der Imitator
Börter, Wendungen, Phrasen zusammengelesen, und er sucht nun
ach Gelegenheit zur Verwendung, nach dem Gegenstand, dem er
e anhängen kann, gleichsam wie nach einem Ständer für den Putz.
Stillos nennen wir solch ein Produkt der Imitation, stilvoll dagegen
äre das Literaturprodukt, wo der Inhalt die Form hervorbringt
nd mit ihr in eins zusammengewachsen ist. Ich möchte das mit
in paar Beispielen belegen. In den Xenophontischen Memorabilien
oird uns das Bild des Sokrates gezeichnet. Er ist angeklagt, daß
r die Götter verachte und die Jugend verderbe. Demgegenüber
ekennen nun seine Schüler: sie hätten im Verkehr mit ihm täglich
rfahren: „φρονιμωτέρους και βελτίους γενέσθαι“: „daß sie ein-
chtiger und besser würden“. Wie würde ein deutscher Übersetzer
on heute die Stelle übersetzen? Ich denke: „daß sie täglich in
eistiger und sittlicher Bildung Fortschritte machten“. Die andre
lbersetzung ist zu dünn, sie füllt den Mund nicht; hier haben wir
nehr und größere Wörter und Bilder. Ein anderes Mal begegnet
ns folgende Wendung. Sokrates hält einem jungen Mann vor:
„ὅσον ταῖς τιμαῖς τῶν ἄλλων προέχεις, τοσοῦτον χρὴ καὶ ταῖς ἀρεταῖς
ῶν ἄλλων διαφέρειν“: „wieviel du an Ehre vor den andern voraus-
ast, ebensoviel mußt du an Tüchtigkeit ihnen voran sein.“ Nägels-
ach übersetzt die Stelle: „die inneren Vorzüge müssen mit den

äußeren Auszeichnungen, die du vor andern voraushast, im Verhältnis stehen.“ Überall die blassen, hohlen, künstlichen, geblähten Ausdrücke: Vorzüge für ἀρεταῖς, äußere Auszeichnungen für τιμαῖς im Verhältnis stehen! — Breitenbach charakterisiert den Xenophon in seiner Ausgabe der Memorabilien: Xenophon gehörte zu jenen bevorzugten Naturen, in denen die Kraft theoretischer Erkenntnis mit dem praktischen Vermögen in glücklichstem Gleichgewicht stand. Hiermit vergleiche man die Ausdrucksweise in der folgenden Stelle der pseudo-platonischen Placita philosophorum: Ἀναγκαῖον τὸν τέλειον ἄνδρα καὶ θεωρητικὸν εἶναι τῶν ὄντων καὶ πρακτικὸν τῶν δεόντων.

5. Methodische Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen. Die Hauptmittel für die schulmäßige Erlernung einer fremden Sprache und besonders der alten Sprachen werden immer die drei geschichtlich überlieferten und bewährten Mittel sein: Praeceptum, Exemplum, Imitatio oder also Grammatik, Lektüre, schriftliche Übung. Bis vor kurzem nahm die schriftliche Übung insbesondere im lateinischen Unterricht die wichtigste Stelle ein. Das war natürlich, solange das Ziel in erster Linie die Eloquenz war. In der alten Lateinschule beherrschte noch im 18. Jahrhundert die schriftliche Übung, die Komposition in Vers und Prosa, den ganzen Betrieb, auch die Lektüre. Man las die Schriftsteller, die der Schüler imitieren sollte, und man las sie in der Absicht, ihm Material, Wörter und Wendungen für seine Imitation zuzuführen. Im 19. Jahrhundert, im neuen Gymnasium, lagen die Sachen etwas anders. Der Neuhumanismus gab, der Entwicklung der Dinge folgend, das alte Ziel, die Imitation, auf: er wollte klassische Bildung. Aber die lateinische Eloquenz ließ er dennoch nicht fallen. Auch das neue Gymnasium hielt daran fest, seine Schüler mit der Fertigkeit des Lateinschreibens auszustatten; der lateinische Stil, der sermo Latinus, erschien doch als ein wesentlicher Gewinn des Unterrichts: der lateinische Aufsatz die Krone des gesamten Gymnasialunterrichts. Noch auf den Philologenversammlungen der siebziger und achtziger Jahre hörte man ihn immer wieder als Palladium, als Säule, als Eckstein des Gymnasiums preisen. Diesem seltsamen Zustand ist durch die Lehr-

dnung von 1892 ein Ende gemacht worden. Ihr Verdienst soll
unvergessen bleiben. Sie hat das Lateinschreiben als eigent-
hes Lehrziel abgetan und die Lektüre an seine Stelle gesetzt.
aran hält auch der neue Lehrplan von 1901 fest: er bezeichnet
s allgemeines Lehrziel „auf der sicheren Grundlage gram-
atischer Schulung gewonnenes Verständnis der be-
utenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch
nführung in das Geistes- und Kulturleben des Alter-
ms“. Ähnlich formuliert er das Lehrziel für den griechischen
terricht.

Diesem Ziel gemäß werden nun die obengenannten drei Haupt-
ttel des Unterrichts, Grammatik, schriftliche Übung und Lektüre
timmt. Die Grammatik ist auf das Wichtigste, d. h. das
ufig Vorkommende und Charakteristische zu beschränken; das Sel-
te und Vereinzelte ist auszuscheiden und gelegentlich bei der Lektüre
erklären. Als Aufgabe der schriftlichen Übungen wird die
nprägung des Notwendigen aus der Grammatik und Syntax
zeichnet. Man sieht: sie sind in ihrer Bedeutung gegen früher
r herabgesetzt. Diese liegt jetzt unmittelbar in der Befestigung
r Sprachkenntnis und mittelbar in der Unterstützung der Lese-
tigkeit. Auch ihrer Zahl nach sind sie gegen früher sehr ein-
schränkt. Von VI bis U II wird wöchentlich nur eine lateinische
assen- oder Hausarbeit geschrieben, von O II bis I alle 14 Tage;
wird vom Lehrer aus der Lektüre zusammengestellt. Von IV
werden außerdem noch einmal im Vierteljahr schriftliche Über-
zungen aus dem Lateinischen ins Deutsche geliefert. Hauptsache
die Lektüre; sie beginnt in der Quarta mit Cornelius Nepos;
ran schließen sich dann in den höheren Klassen die üblichen
utoren: Cäsar, Ovid, Cicero, Virgil, Livius, Tacitus, Horaz.
er Lehrplan von 1901 räumt dem Lehrer eine größere Freiheit
r Auswahl in der Lektüre ein als der Lehrplan von 1892, was
wiß allgemein freudig und dankbar begrüßt wird. Die Lektüre
ll eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute
utsche Übersetzung und ein solches Verständnis des Inhalts an-
reben, daß sie der Einführung in das Geistes- und Kulturleben
s Altertums dient. Hierfür ist wichtig, daß überall eine Übersicht

über den Inhalt und seine Gliederung gegeben wird. Es wi
ferner betont, daß die Prosalektüre nach Möglichkeit mit dem G
schichtspensum der Klasse in Beziehung gesetzt werden soll.

Ich füge zu diesen Anweisungen des Lehrplans noch eini
Bemerkungen hinzu. Es wird notwendig sein, die Schüler b
zur U II zur Präparation anzuleiten. Der Schüler bleibt leicht
Schwierigkeiten stecken und ist dann ratlos. Eine Anleitung, d
Sache am rechten Ende anzupacken, die Schwierigkeiten zu finde
zu isolieren und aufzulösen, wird ihm auf alle Fälle nützlich se
Es wird auch gut sein, die Schüler häufig unvorbereitet übersetz
zu lassen. Die unpräparierte Übersetzung ist für den Lehrer e
treffliches Mittel zur Kontrolle, ob sich der Schüler selbständig oh
unerlaubte Hilfe zurechtfinden kann, und gibt dem Schüler, we
sie gelingt, ein erfreuliches Gefühl der Sicherheit. Nicht unwicht
wird es sodann sein, zum rechten Gebrauch des Lexikons anzuleite
Das Lexikon ist nicht dazu da — der Name Wörterbuch kann
dieser Ansicht verleiten —, um als eine Art Wörtermarkt zu diene
wo ein Wörteraustausch stattfindet, auch nicht, um eine fertige Übe
setzung für jede schwierige Stelle anzubieten. Seine eigentliche Au
gabe ist die, über die Bedeutung und den Gebrauch eines Wort
allseitige Auskunft zu geben, auf Grund seines Vorkommens in d
gesamten Literatur. Das wird natürlich nur geschehen können
einer geschichtlichen Entwicklung seiner Bedeutung und seines G
brauchs. Es wird zu zeigen sein, wie von einer ursprünglich
Bedeutung eines Wortes aus sein Gebrauch sich allmählich erweite
besonders wie diese Bedeutung in metaphorischem Gebrauch üb
unsinnliche Gebiete ausgedehnt wird, wie sie mit der Geschichte d
Nation und ihrer Literatur Wandlungen erleidet. Damit hö
natürlich die naive Vorstellung auf, womit der Sextaner zunäch
an eine fremde Sprache herantritt, daß es für jedes Wort d
eigenen Sprache in der andern Sprache ein äquivalentes Wo
geben müsse, welches man beim Übersetzen als regelmäßigen Ersa
verwenden könne. Vielmehr ist jedes Wort Glied eines lebendige
Organismus der einheitlichen Sprache, die für das gesamte Lebe
Denken, Fühlen einer Nation der einheitliche Ausdruck ist. Dam
ist gegeben, daß man nicht einzelne Wörter übersetzen kann, sonder

ur ganze Sätze, eine ganze Rede, ganze Zusammenhänge, ganze Werke. Übersetzen bedeutet, mit den Mitteln der eigenen Sprache enselben geistigen Gehalt mit denselben Gefühlsanklängen im Bewußtsein des Hörers hervorbringen, wie der Autor in seiner Sprache.

Von hier aus wäre nun der Gebrauch des Lexikons auf der Oberstufe bestimmt. Es soll dem Schüler die Funktion, die ein estimmtes Wort in dem ganzen Organismus einer Sprache, in em Begriffs- und Gefühlsleben eines Volkes ausübt, verständlich nachen. Und zu solchem Gebrauch wird der Lehrer Anleitung eben müssen. Er wird versuchen, mit Hilfe des statistischen Gebrauchs des Worts, den das Lexikon ergibt, die Bedeutung des Worts in seinem ganzen Umfang herauszuarbeiten, so daß der Schüler sieht, wie es von einem bestimmten Ursprung aus allmählich alle die Beziehungsmöglichkeiten gewonnen hat.

Mit ein paar Worten möchte ich auch noch auf die schriftlichen Übungen eingehen. Es gibt zwei Formen schriftlicher Übungen im Sprachunterricht: solche die in der Schule ohne jede Hilfsmittel im Augenblicke nach Vorlage oder Diktat angefertigt werden, sie heißen Extemporalien, und solche, die zu Hause mit Hilfe der Grammatik und des Lexikons bei ruhiger Überlegung abgefaßt werden. Letztere können wieder zwei verschiedene Formen haben, entweder die Form der freien Komposition eines Aufsatzes, eines Briefes, einer Rede oder die Form der gebundenen Übersetzung eines gegebenen Textes, man nennt sie dann Exerzitien. Der lateinische Aufsatz ist heute abgeschafft. An seine Stelle ist das Exerzitium in Form der Übersetzung getreten. Die Übersetzung eines deutschen Textes ins Lateinische ist erst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit großer Sorgfalt ausgebildet worden. Die Texte wurden ad hoc verfaßt oder Materialienbüchern wie den Übersetzungsbüchern von Seyffert entnommen. Die Übersetzung gibt dem Schüler treffliche Gelegenheit, seine Kenntnis der lateinischen Stilistik, des sermo Latinus, zu zeigen, mehr als der Aufsatz. Im Aufsatz macht er sich selbst den Text und sagt natürlich nur, was er lateinisch zu sagen weiß, zusammengestoppelte Redensarten oder simpelste Gedanken in simpelsten Sätzen. Der gegebene Text dagegen stellt ihn vor eine bestimmte Aufgabe, der er nicht ausweichen kann.

Er muß diese Gedanken und diese Satzgebilde in lateinische Forn umsetzen. Es kann eine außerordentlich übende, dem Sprachver- ständnis förderliche und dabei sehr anziehende Arbeit werden; ich habe mit Leidenschaft aus Seyffert übersetzt. Aber ein Nachteil is freilich dabei: auctor sive pater semper incertus. Das gilt für all häuslichen Arbeiten, es gilt besonders auch hier. Der Lehrer ha keine Garantie, daß die Übersetzung selbständig angefertigt worden ist. So ist sie doch ein unzuverlässiges Mittel sowohl für die Übung wie für die Beurteilung. Dieser Umstand hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dem Extemporale das Übergewicht gegeben, in der Form, daß der Lehrer selbst einen Text zusammenstellt und zwar regelmäßig aus der Lektüre. Er diktiert und läßt im Augen- blicke in Klausur übersetzen. Der Vorteil des Extemporales ist: 1. es sichert gegen unzulässige, täuschende Benutzung fremder Kräfte durch den Schüler: „Auf sich selber steht er da ganz allein," und es gibt so dem Urteil eine festere Unterlage; 2. es gibt einen starken Antrieb zum Fleiß und zur Aufmerksamkeit bei der Lektüre und Grammatik, wie auch zum Repetieren; man sagt den Schülern vor- her: diese und diese Paragraphen usw. kommen heran. Aber freilich findet sich auch hier eine Kehrseite: das Extemporale wird, nament- lich wenn nun das Urteil absichtlich hierauf gestützt wird, aus einer ruhigen Übung zu einer aufregenden Probeleistung. Etwas von den Examensängsten hängt sich daran. Das wirkt auf den Schüler und seinen inneren Zustand. Es gibt Schüler, die das ertragen, es gibt aber auch Schüler, die durch die Angst in einen Zustand der Befangenheit, der Rat- und Hilflosigkeit, ja der Urteils- und Gedächtnislosigkeit versetzt werden. Diese Zustände assoziieren sich förmlich mit der Vorstellung des Extemporales. So ist also doch auch das Extemporale eine unsichere Unterlage für das Urteil. Es gibt Schüler, die bei großem häuslichen Fleiß gute Leistungen in Über- setzungen oder Exerzitien zuwege bringen, in den Extemporalien aber schlecht abschneiden, und andre, denen gerade hier eine gewisse Frechheit zugute kommt. Und noch zwei weitere Nachteile sind damit verbunden. Das Verhältnis des Schülers zur Sprache, zur Lektüre, selbst zur Schule wird verdorben. Bei der Lektüre paßt er nur noch auf Wendungen und Redensarten, und wenn dann doch das

Extemporale verfehlt wird, wird der ganze Sprachunterricht verhaßt. Und nicht bloß der Schüler, das ganze Haus leidet darunter. Wenn nach den Extemporalien geurteilt und gesetzt wird, so wirkt der Tag der Rückgabe wie ein Gerichtstag für die ganze Familie oder wie ein Trauerspiel. Dem sollte man vorbeugen. Vor allem betrachte man das Extemporale als Übung, nicht als Prüfungsarbeit, und stelle das Urteil nicht hierauf allein ein, man fasse den ganzen Schüler und seine Gesamtleistung ins Auge. Es ist die gröbste Ungerechtigkeit, den Schüler bloß hiernach zu beurteilen. Dann lasse man das Extemporale schreiben ohne vorheriges Ansagen. Man gibt ihm sonst die Wichtigkeit einer Staatsaktion, statt es wie jede andre Übung zu behandeln. Es kommt, wenn die Zeit da ist. So erhält man die Unbefangenheit auch den ängstlicheren Gemütern. Endlich empfiehlt es sich vielleicht, sogleich den ganzen deutschen Text zu diktieren; dann kann sich der Schüler bei Stellen, die ihm Schwierigkeiten machen, mehr Zeit lassen, und wo ihm die Sache leicht wird, schneller vorwärts gehen.

Ich handelte im Vorhergehenden von der Methode des lateinischen Unterrichts. Auf die Methode des griechischen brauche ich nicht besonders einzugehen. Beide sind ja im ganzen gleichartig, seitdem das Ziel dasselbe ist. Der grammatische Unterricht mit zugehörigem Hin- und Herübersetzen bildet auch hier die Grundlage. Auch Übersetzungen ins Griechische zur Einprägung der Formen und ebenso Form- und Satzbildungen sind nicht entbehrlich, wenn sie auch nicht einen so großen Umfang wie im Lateinischen annehmen können: die selbsttätige Bildung der Formen ist der schnellste Weg zu ihrer Aneignung. Die Lehrordnung von 1901 hat diese Übungen wieder hergestellt, nachdem sie eine unverständige Strömung 1892 allzurasch aufgegeben hatte. Was die Lektüre anlangt, so bleibt sie innerhalb des bisher üblichen Schulbetriebs in verhältnismäßig recht engen Grenzen eingeschlossen. Der einzige Schriftsteller, den die Schüler einigermaßen ganz kennen lernen, ist Homer. Freilich nimmt er auch eine einzige Stellung im Geistesleben der griechischen Welt ein. Im übrigen kommt aber die Lektüre kaum über Bruchstücke und Proben hinaus: ein paar Bruchstücke von Historikern, ein paar Dramen, ein paar kleine Dialoge von Plato, einige Reden

von Demosthenes — es ist nicht viel. Indessen man wird au mehr nicht rechnen können, so wünschenswert eine erweiterte Ver trautheit mit der griechischen Literatur bei ihrem überragenden Wer erscheinen mag.

Man hat früher einmal gefordert — es war eine Forderung de Neuhumanismus —, Griechisch solle an die erste Stelle im klassi schen Unterricht treten; Latein solle eingeschränkt und dafür meh Griechisch getrieben werden. Aber die Sache ist nicht möglich ode wie bereits gesagt, untunlich. Latein muß seine alte Stellung be halten. Dagegen wäre eine Ausdehnung des griechischen Unter richts auf dem Wege einer freieren Gestaltung des Unterrichts au der Oberstufe durch Differenzierung möglich, den man neuerding zu beschreiten anfängt. Man kann für die Schüler, die eine be sondere Neigung und Begabung für die alten Sprachen haben, ein Selekta bilden, die sich umfassendere Studien auch der griechische Literatur zur besonderen Aufgabe macht. Dafür kann man dan an andern Punkten nachlassen. Hier wäre vor allem Privatlektür zu treiben. Auch kleine Zirkel für die gemeinsame Lektüre könnte eingerichtet werden. Der Klassenunterricht würde dann an dies Voraussetzungen anknüpfen und nachhelfen. Auch zusammenhängend Ausarbeitungen könnten gemacht werden entsprechend den frühere Valediktionsarbeiten. —

Ich berühre zum Schluß noch einen Punkt, den Gebrauch vo Übersetzungen. Man kann von Übersetzungen einen doppelte Gebrauch machen; man braucht sie entweder statt des Original oder neben dem Original. Der Lehrplan von 1901 berührt nu den ersten Gebrauch: für die griechischen Dichtwerke, die nich ganz in der Schule gelesen werden können, sollen gute Übersetzunge herangezogen werden. Ich fürchte, die Schüler werden sich nich ganz auf diesen Gebrauch beschränken. Sie werden Übersetzunge auch neben dem Text benützen. Sie werden nicht aufhören, sich di Aufgaben der Präparation zu erleichtern durch Gebrauch oder viel mehr durch Mißbrauch einer Übersetzung als Eselsbrücke in de Not. Gefällige Buchhändler sorgen ja dafür, daß das Nötige un Dienliche zur Hand ist. Es ist ein alter Übelstand, so alt als di Präparation; er hindert die Selbsttätigkeit; er läßt es nicht zu

Selbständigkeit, zum Gefühl der Sicherheit kommen und stört das Verhältnis der Schüler zum Lehrer, indem er Lüge und Mißtrauen zur Folge hat. Aber ich fürchte: es ist ein unausrottbarer Übelstand. Der Kampf dagegen, so lange er nun schon geführt wird, ist immer vergeblich gewesen. Der Gebrauch der Übersetzungen war auch zeitweilig tatsächlich eine Art Notwehr gegen die Überbürdung. Daher, denke ich, wäre zu erwägen, ob es nicht gelingen möchte, den verbotenen schädlichen Mißbrauch in einen zugelassenen förderlichen Gebrauch zu verwandeln. Man könnte die Übersetzungen für die Präparation auf die Klassenlektüre freigeben. Oder also, man könnte gleich gute Übersetzungen nennen und ihren Gebrauch voraussetzen. Natürlich dürfte man dem Schüler damit nicht die Präparation ersparen. Im Gegenteil würde man nun die Forderung erhöhen und zu wirklichem sprachlichen und sachlichen Verständnis vordringen. Es dürfte leicht sein, mit einigen Fragen festzustellen, ob der Schüler selbständig präpariert hat. Auf diese Weise würde auch ein rascheres Fortschreiten möglich werden. Natürlich würde daneben ein unpräpariertes Lesen zur Kontrolle stattfinden müssen, wozu denn ein Lesebuch nützlich wäre, das kleine Stücke mit abgeschlossenem Inhalt darböte. So wäre es auch möglich, die Lektüre auszudehnen, namentlich die Prosalektüre. Und hier sollte man dann besonders Plato, Thucydides und Plutarch lesen. Vor allem Plato ist ein Schriftsteller, der sich für diese Altersstufe hervorragend eignet. Man sollte auf der Schule eine größere Anzahl der größeren Dialoge lesen. Ob man sie in griechischer oder deutscher Sprache liest, ist nicht so gar wesentlich; aber daß man sie überhaupt liest, ist allerdings wesentlich. Ich denke vor allem an den Protagoras, Gorgias, Phaedrus, Phaedon, an das Symposion, an den Timäus und die Republik. Wie im Deutschen würde man auf den Inhalt eingehen und besonders die logische Disposition herausarbeiten. Um Gedanken lesen zu lernen, böte keiner vorzüglichere Gelegenheit als Plato. Plutarch und Thucydides würde man für die Kenntnis der Geschichte des öffentlichen Lebens behandeln; ihre Lektüre ist nicht durchweg erfreulich, aber belehrend.

Noch größer als für das Gymnasium wird die Bedeutung der Übersetzung für die Realanstalten sein, die nun doch auch als Vor-

bereitungsanstalten für die Universität berufen sind, eine durch eigen Lektüre vertiefte Kenntnis des griechischen und römischen Altertum zu vermitteln. Ich bin überzeugt, man kann hier durch einen ver ständigen Gebrauch von Übersetzungen römischer und griechische Autoren ein bedeutsames Bildungsmittel gewinnen. Ich brauch nicht zu sagen, daß die Übersetzung das Original nicht ersetzen kann Aber man möge nicht übertreiben: das Lesen einer Übersetzung leiste für die Bildung mehr als ein lässiges Radebrechen in der Sprach des Originals.

Man begegnet oder begegnete — denn jetzt scheint eine Wand lung der Meinung eingetreten zu sein — nicht selten einer törichte Geringschätzung der Übersetzung. Was die Übersetzung leisten kann ist doch mindestens eine zuverlässige und hinlängliche Belehrung Ich erinnere an Friedrich den Großen: er las die Alten nur i französischen Übersetzungen; denn er verstand weder Latein, noc Griechisch. Und doch! wieviel schöpfte er nicht aus ihnen für sein Bildung! Oder man denke an Schiller, der die Griechen nicht in Original kannte, oder an Shakespeare, oder an das Mittelalter, da den Aristoteles nur in lateinischer Übersetzung vor sich hatte un aus ihm seine ganze philosophische Bildung nahm, ja, selbst di Bibel nur in lateinischer Sprache las. Und wem ist heute die Bibe mehr, denen, die sie in deutscher Sprache lesen, oder denen, die si in griechischer lesen können, oder denen, die sie weder in griechische noch in deutscher Sprache lesen? Also, ich würde doch sagen, di Realanstalten müssen auf alle Weise zu fleißiger Benutzung vo Übersetzungen ermutigt werden.

Siebentes Kapitel

Die neueren Sprachen: Französisch und Englisch

1. **Geschichte des neusprachlichen Unterrichts.** Zwei Motive sind es hauptsächlich, die zur Erlernung einer fremden Sprache den Anstoß geben. Das erste ist meist ein praktisches Bedürfnis: man braucht sie zu gegenseitiger Verständigung im mündlichen oder schriftlichen Verkehr. Das zweite ist ein mehr theoretisches Bedürfnis:

man braucht sie, weil sie den unmittelbaren Zugang zum geistigen Leben des fremden Volkes, zu den Schätzen seiner Literatur und Dichtung, seiner Philosophie und Wissenschaft bildet. Das letztere ist heute das eigentlich entscheidende Motiv für die Erlernung der alten Sprachen, wie früher ausgeführt wurde, während das erstere hier in Wegfall kommt. Für die Erlernung der neueren Sprachen dagegen sind heute beide Motive bestimmend. Sie haben auch beide nacheinander und nebeneinander wirkend die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts und seine Stellung in den verschiedenen Epochen bestimmt.

Die Rezeption beginnt im 17. Jahrhundert mit der französischen Sprache. Der Lateinschule des 16. Jahrhunderts liegt die Einbeziehung eines Unterrichts in einer der lebenden Sprachen der Nachbarvölker in ihren Lehrplan noch ganz fern: es ist dafür kein allgemeineres Bedürfnis vorhanden. Die Sprache des Nachbarvolkes lernt, wer mit ihm zu tun hat und sich in seinem Lande aufhält. Im übrigen ist Latein noch immer die internationale Verkehrssprache, vor allem in Gelehrtenkreisen. Und wenn ein deutscher Gelehrter oder ein Student damals die Sprache eines Nachbarvolkes lernt, so ist es eher noch Italienisch als Französisch. In diesen Dingen tritt nun im 17. Jahrhundert der Umschwung ein mit dem Wandel der Kulturverhältnisse überhaupt, der Ausbildung eines nationalen Staatsabsolutismus, der Entstehung einer nationalen Dichtung und Literatur und einer modernen Wissenschaft und Philosophie. Die lateinische Kultur des Mittelalters wird mitsamt der lateinischen Sprache Schritt für Schritt zurückgedrängt. Das französische Volk übernimmt die Führung auf dem Gebiet des politischen wie des geistigen Lebens: Frankreich der mächtigste Nationalstaat Europas im 17. Jahrhundert, seine Kultur die maßgebende für die übrigen europäischen Länder. Fast die ganze europäische Völkerwelt streckt sich danach, an seiner Kultur, seiner absolutistischen Verfassung, seinem Militärwesen, seinen höfischen Sitten, seiner Kunst, Literatur und Wissenschaft, sie nachahmend, teilzuhaben. Das Bildungsideal des französischen Hofmannes, der „galanthomme“, wird das Bildungsideal der ganzen vornehmen Welt Europas. So wird auch die französische Sprache ihre Umgangssprache. Und das wirkt nun doch

auch auf die gelehrten Stände, die Theologen, die Mediziner, di Juristen, ein; stehen sie doch in nahen Beziehungen zu der vornehme Welt der Höfe, wenn sie auch nicht unmittelbar dazu gehören; liefer sie doch auch die Lehrer, die „Informatoren“ oder „Hofmeister“ fü die vornehmen Häuser. Die Notwendigkeit der Erlernung der fran zösischen Sprache ist also auch für die gelehrte Welt gegeben. Ir 18. Jahrhundert findet sie allmählich Eingang in die Lateinschul zunächst nicht als obligatorisches Lehrfach; sie wird in besondere Stunden gelehrt und der Unterricht besonders honoriert. Ziel de Unterrichts ist Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch die Form das Parlando, die Konversation.

Im 19. Jahrhundert geht die französische Periode der europäische Kultur zu Ende. Englische und deutsche Kultur treten selbständi daneben hervor. Eine fortschreitende Nationalisierung der vornehme Gesellschaft vollzieht sich. Die französische Sprache hört auf, Kon versationssprache der Gebildeten zu sein, zunächst in Deutschland im östlichen Europa hat sie sich länger erhalten. Damit tritt auc das praktische Bedürfnis, das im 17. und 18. Jahrhundert in erste Linie zu ihrer Aneignung getrieben hatte, mehr zurück und da mehr theoretische in den Vordergrund; man lernt Französisch meh um der Kenntnis der geistigen, vor allem der wissenschaftlichen Kultu Frankreichs willen: gerade am Anfang des 19. Jahrhunderts schreite Frankreich in den exakten Wissenschaften voran. Ziel des Unterrichts wird nun Sicherheit und Fertigkeit im Lesen französischer Literatur, und Form die Erlernung der Sprache aus der Grammatik.

In dieser Gestalt ist der französische Unterricht nun im Laufe des 19. Jahrhunderts ein regelmäßiger Bestandteil des Lehrplans unserer Gymnasien geworden und zwar mit zunehmender Ausdehnung*). Zu den Gymnasien sind dann die Realanstalten hinzugekommen. Sie haben dem Französischen einen noch größeren Spielraum gegeben. Sie haben außerdem das Englische als obligatorisches Lehrfach mit in den Lehrplan aufgenommen. In der Oberrealschule ist überhaupt Französisch statt Latein zur Grundlage und zum Haupt-

*) Ich gebe zur Veranschaulichung dieser Tatsache eine Übersichtstabelle:

stück des fremdsprachlichen Unterrichts gemacht worden. Und ebenso haben die in jüngster Zeit entstandenen Reformanstalten, das Reformgymnasium und das Reformrealgymnasium, den neusprachlichen Unterricht an den Anfang des Kursus gestellt; beide lassen das Französische mit der VI beginnen. Auch in den höheren Mädchenschulen, das will ich noch mit einem Wort erwähnen, sind die neueren Sprachen im 19. Jahrhundert zu einem Hauptlehrstück geworden. Anfangs war hierfür das gesellig-gesellschaftliche Bedürfnis ausschlaggebend, und so war hier denn auch die Form des Unterrichts die Konversation. Erst in jüngster Zeit beginnt daneben der theoretische Gesichtspunkt hervorzutreten.

2. Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts für die Gegenwart und die Jugendbildung. Man sieht: die neueren Sprachen haben sich in unserem höheren Schulwesen beständig breiteren Raum erobert, in Konkurrenz mit den alten Sprachen. Sie üben auf diese einen starken Druck aus, selbst im Gymnasium. Die alte Gymnasialpädagogik hat sich darum auch nicht ohne Grund lange gegen die Einführung des neusprachlichen Unterrichts gesträubt. So haben ihm Waitz und Nägelsbach das Recht der Existenz auf dem Gymnasium streitig gemacht: ein Unterricht in den neueren Sprachen gehört überhaupt nicht in eine Lehranstalt, deren Ziel humanistische Bildung, nicht aber Ausstattung mit allerlei nützlichen Kenntnissen ist, wie ein gemeiner Utilitarismus glaubt; man kann ihn höchstens fakultativ zulassen. Der Widerstand

---

Im Jahre	Klassen	Stunden	Gesamtzahl der Stunden
1837	III—I	2	12
1856	V	3	17
	IV—I	2	
1882	V	4	21
	IV	5	
	III—I	2	
1901	IV	4	20
	III	2	
	II—I	3	

war vergeblich. Die Kenntnis der modernen Sprachen ist uns heut tatsächlich unentbehrlich. Ihre Unentbehrlichkeit wird uns imme fühlbarer. Die Wechselwirkung zwischen den modernen Kulturvölker nimmt an Ausdehnung und Intensität beständig zu. Das gilt von wirtschaftlich-geschäftlichen Verkehr, es gilt vom Reiseverkehr, es gil vor allem aber auch vom literarisch-wissenschaftlichen Verkehr. Di modernen Kulturvölker sind stark differenzierte Individualitäten ge worden, was sie im 16. Jahrhundert noch nicht waren. Sie haben sich im Gebiet der Literatur und Kunst, der Philosophie und Wissenschaft etwas zu sagen und zu bieten. Sie sind alle Mitarbeiter an dem einen großen Werk der Erkenntnis der Natur und der Geschicht der Menschheit. Überall, in Astronomie und Mathematik, Naturwissenschaft und Medizin, Geschichte und Archäologie, Staats- und Rechtswissenschaft findet heute ein Zusammenarbeiten der Nationen statt wie niemals zuvor. Und so ist denn für uns heute der neusprachliche Unterricht, sofern er uns den Zugang zu den geistigen Schätzen unserer Nachbarvölker erschließt, in Wahrheit eine der Grundlagen humanistischer Bildung und diese damit auf eine breitere Basis gestellt. Die Beschäftigung mit den Geisteswerken der großen Kulturvölker in unserem Westen, mit ihrer Literatur und Dichtung, Wissenschaft und Philosophie, erscheint uns gegenwärtig auch als ein durchaus gangbarer Weg zu jenem Ziel. Vielleicht ist der Unterricht in den modernen Sprachen diesem Ziel noch nicht ganz angepaßt. Wir werden uns wohl noch ernstlicher überlegen müssen, wie wir die Schätze der englischen und französischen Literatur diesem Zwecke dienstbar machen können. Indessen an dem Wert und der Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts für die allgemeine Geistesbildung der Jugend kann heute kein Verständiger mehr zweifeln. Außerdem kann dieser Unterricht auch noch einen schönen Nebenerfolg haben, der sich ungesucht einstellt, wo der Hauptzweck erreicht wird: die Ausgleichung feindlicher Gegensätze zwischen den Völkern. Die politischen Gegensätze werden ja bleiben; sie sind durch das antagonistische Interesse der Völker, die notwendig egoistische Wesen sind, gegeben. Aber daß die politischen Gegensätze nicht zu einem blinden Chauvinismus, nicht zu Geringschätzung und Haß ausarten, darauf kann die Vertiefung der Kenntnis und des

Verständnisses andrer Völker durch den neusprachlichen Unterricht allerdings hinwirken. Er stiftet innige Beziehungen der Achtung und Wertschätzung, die jenseits der politischen Spannungen liegen und von ihnen nicht erreicht werden. Übrigens können doch auch allerlei äußere Beziehungen durch ihn herbeigeführt werden, die freundschaftlichen Gefühlen günstig sind. Ich erinnere an den brieflichen Verkehr zwischen Schülern und Schülerinnen der verschiedenen Nationen, wie er in neuerer Zeit durch die Schulen vermittelt wird. Ich erinnere auch an den Lehreraustausch, wie er seit kurzem von der Regierung organisiert wird, nachdem das Bedürfnis der Auffrischung der lebendigen Sprache schon längst zu häufiger Reise in das fremde Land geführt hat. Das sind Formen des Verkehrs, die mehr als alle andern, mehr als der Geschäftsverkehr, mehr als der diplomatische Verkehr persönlich-freundschaftliche Beziehungen zu knüpfen geeignet sind. Und schließlich beruhen die Gefühle der Völker gegeneinander auf den Gefühlen zwischen den einzelnen.

Ich möchte hier gleich noch ein Wort über das *Verhältnis des Französischen zum Englischen in seiner gegenwärtigen Bedeutung für uns* hinzufügen. Es ist kein Zweifel, daß die englische Sprache im Vordringen ist. Man kann wohl zweifeln, ob wir, wenn wir unseren Gymnasialkursus nicht aus dem 18. Jahrhundert überkommen, sondern ihn heute rein aus den Bedürfnissen der Gegenwart zu gestalten hätten, ob wir, sage ich, dann nicht dem Englischen unter den modernen Sprachen die erste Stelle anweisen müßten, nicht dem Französischen. Ich mache auf folgende Punkte aufmerksam. Der literarische Verkehr, besonders der wissenschaftliche Austausch mit England, ist gegenwärtig wahrscheinlich an Intensität und Extensität dem mit Frankreich überlegen. Die Wechselwirkung in allen Wissenschaften, in Philosophie, Medizin, Naturwissenschaft, Geschichte, Archäologie, Geographie, ist ungemein lebhaft. Um 1800 stand die französische Wissenschaft, seit 1900 steht die englische für uns im Vordergrund. Wir werden sagen dürfen: die in deutscher und englischer Sprache erscheinenden Arbeiten tragen gegenwärtig zum Fortschritt der Erkenntnis am meisten bei. Auch die schöne Literatur, z. B. der englische Roman, wird in Deutschland mit Interesse verfolgt.

Sodann hat sich ohne Zweifel die allgemeine Weltlage in de letzten Jahrhunderten sehr stark zugunsten des Englischen und zu ungunsten des Französischen verschoben. Die englische Sprache i heute — es mag einem lieb oder leid sein, gegen die Tatsache i nicht aufzukommen — im Begriff, eine Art Weltsprache zu werden Im Osten und Westen, auf allen Weltmeeren, in allen Wel teilen wird sie gehört, in Amerika und Australien, in Asien un Afrika wird Englisch verstanden und gesprochen. Vor allem i bedeutsam: in Nordamerika hat sich eine große, Englisch redend rasch fortschreitende Nation von 80 Millionen gebildet, eine Natio die auf allen Gebieten des Lebens, dem wirtschaftlich-technische wie dem politischen und philosophisch-wissenschaftlichen, schon ei gewichtiges Wort mitspricht. Ich zweifle nicht: der Anteil de Vereinigten Staaten an der allgemeinen Kulturbewegung ist in sehr raschem Wachsen, seine Universitäten in kräftigem Aufsteigen begriffen. Vielleicht gibt es keine Bildungsanstalten auf der Welt die den deutschen Universitäten an Art und Leistungsfähigkei näher stehen. Sie sind befruchtet von deutscher Art und Arbeit was sie dankbar anerkennen. Die englische Sprache ist also wirklich drauf und dran, eine Art Ubiquität in der Welt zu erlangen. Übrigens reden auch die Zahlen eine deutliche Sprache: um 1800 sprachen 30 Millionen Französisch, kaum 20 Millionen Englisch; um 1900 dagegen bloß 45 Millionen Französisch, 120 Millionen Englisch. Französisch ist noch die Sprache der Höfe und der Diplomatie; sie wird dadurch auch noch in der vornehmen Gesellschaft festgehalten. Man muß aber doch wohl sagen: es ist das eine Nachwirkung früherer, nicht der Ausdruck der gegenwärtigen Verhältnisse. Vielleicht gilt aber auch hier: Cessante causa cessat effectus. Die englische Sprache hat außerdem innere Vorteile, die sie zur Weltsprache prädestinieren: sie hat eine große Einfachheit in der Formenbildung und einen großen Reichtum der Wortbildung, und sie ist aus den zwei Hauptsprachstämmen, dem germanischen und romanischen, zusammengewachsen. So liegen also die Dinge: es kann niemand mehr einige Kenntnis der englischen Sprache entbehren, weder der Gelehrte, noch der Geschäftsmann, noch der Reisende, noch der Offizier. Endlich noch ein erziehlicher Gesichtspunkt. Es

t keine Frage, daß die engere Berührung mit den angelsächsischen ölkern uns von größerem Wert ist als die mit den romanischen. Was jene auszeichnet, ist die Charakterbildung. Ihre zähe, zielewußte Willensenergie, geleitet durch überlegende Vernunft, hat nen die Weltstellung gegeben, welche sie jetzt innehaben. Vor allem esitzen sie Kraft der politischen Gemeinschaftsbildung, der Selbstgierung. Das tritt nach zwei Richtungen hin hervor: in der geßten Unterordnung unter den allgemeinen Willen und der starken raft, das Gebiet der Freiheit zu behaupten und zu achten. Was e Franzosen und überhaupt die Romanen auszeichnet, sind Beeglichkeit des Geistes, Verstandesklarheit, Beredsamkeit, liebensürdig-geselliges Talent. Dagegen ist ihre politische Kraft gering. ie haben eine starke Neigung zum Absoluten und Extremen; sie hwanken hin und her zwischen Cäsarismus und Demokratie mit emagogie. Es fehlt ihnen die Achtung vor der Freiheit und vor em Gesetz. Was wir brauchen, was wir lernen müssen, das ist hne Zweifel nicht Esprit: Geist haben wir genug und übergenug. agegen brauchen wir Willenskraft. Es fehlt uns an der Klarheit er Ziele und der Energie des Entschlusses wie an Zähigkeit der urchführung; sie fehlen allen, den Regierenden sowohl wie den arteien. Eine intensivere Berührung mit dem Geistesleben der ngelsächsischen Völker, Englands und Nordamerikas, würde uns so sehr dienlich sein.

Übrigens kündigt sich nun doch auch die neue Weltstellung des nglischen auf unseren letzten Lehrplänen deutlich genug an. Seit 392 ist Englisch auf dem Gymnasium fakultativ von O II an, im ordwesten wie z. B. in Hannover sogar obligatorisch. Es kann rner auf der Oberstufe für Französisch als obligatorisches Lehrfach it 3 Stunden eintreten; Französisch ist dann wahlfrei. Eben jetzt at man von dieser Erlaubnis auf Berliner Gymnasien Gebrauch geacht. Es kann auch von U III bis U II für Griechisch gewählt erden von solchen, die abgehen wollen. Endlich dürfen auf der berstufe der Realanstalten Französisch und Englisch die Stundenhl tauschen mit Genehmigung des Provinzialschulkollegiums.

3. Aufgabe und Methode des neusprachlichen Unterchts. Die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts zeigt, wie wir

oben sahen, einen Wechsel in den beiden möglichen Methoden d[illegible] Erlernung einer fremden Sprache, der Erlernung durch den lebe[illegible] digen Gebrauch, das Hören und Sprechen, wie es bei Aneignu[illegible] der Muttersprache durch das Kind oder der fremden Sprache dur[illegible] die Auswanderer stattfindet, und der Erlernung aus der Grammat[illegible] mit Übersetzungen hin und her, wie sie eigentlich die Regel im al[illegible] sprachlichen Unterricht gewesen ist. Im 17. und 18. Jahrhunde[illegible] nahm die vornehme Familie eine Französin als Bonne oder Go[illegible] vernante ins Haus und ließ sie mit den Kindern parlieren. Au[illegible] die Schule schlug ziemlich denselben Weg ein. Sie stellte ein[illegible] Franzosen als maitre an, der nur wenig Deutsch sprach und ve[illegible] stand und den Unterricht durch Konversation erteilte. Im 19. Jah[illegible] hundert drang die grammatische Methode durch. Der Unterricht ka[illegible] vielfach in die Hände von Lehrern, die die französische Sprache n[illegible] buchmäßig gelernt hatten und sie nicht beherrschten. Neuere Philolog[illegible] war noch kein Universitätslehrfach. Altphilologen, Theologen, Math[illegible] matiker trieben die neueren Sprachen nebenbei. Und sie behandelte[illegible] nun den neusprachlichen Unterricht ganz nach dem Schema des al[illegible] sprachlichen: da wurden auch Formeln und Regeln gelernt und a[illegible] Übungssätzen eingeübt. Und natürlich wurde diese Methode als „wisse[illegible] schaftliche" gerühmt, jene andere aber als die „Bonnen"- oder „Pap[illegible] geien-Methode" verhöhnt. Indessen rühmte der Erfolg die Metho[illegible] nicht. Das Interesse am neusprachlichen Unterricht blieb gerin[illegible] Die Schüler brachten es allenfalls zu einem dürftigen Lesen; dagege[illegible] waren sie meist vollständig unfähig sich der Sprache zu bediene[illegible] ihre Aussprache war einfach „schauderhaft". In den Mädchenschule[illegible] wo man immer mehr von der natürlichen Methode Gebrauch g[illegible] macht hatte, waren die Erfolge entschieden günstiger. So ist de[illegible] in jüngster Zeit, den letzten 25 Jahren, eine Wandlung im Gang[illegible] die man als Annäherung an die natürliche Methode bezeichnen kan[illegible] Sie hängt auch damit zusammen, daß der Unterricht jetzt mehr un[illegible] mehr in die Hand sprachkundiger Fachlehrer gelegt ist. Wir werde[illegible] darauf noch zurückkommen.

Die Lehrpläne von 1892 und 1901 betonen denn auch durchau[illegible] den lebendigen Gebrauch der neueren Sprachen; sie stellen als al[illegible] gemeines Lehrziel neben dem Verständnis der Schriftwerke auch d[illegible]

eübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch auf. Dem-
tsprechend gestaltet sich jetzt der Unterricht. Gleich im Anfang
if der Unterstufe werden Ohr und Zunge an die fremde Sprache
id ihre Laute gewöhnt. Nicht aus dem Buch, sondern aus dem
lunde des Lehrers lernt sie der Anfänger. Der Lehrer knüpft
ibei an eine gegebene Anschauung, an eine Abbildung, an gegen-
ärtige Objekte oder Vorgänge an (Anschauungsunterricht); er spricht
is und läßt die Schüler aussprechen, was sie sehen oder tun: ‚ich
he zur Tür'; ‚ich stehe vor der Tür'; ‚ich ergreife die Klinke'; ‚ich
fne die Tür'; ‚ich stütze die Hand auf'. Dann wird dasselbe in die
perative Form oder in die Frage gebracht. Dies Verfahren ruft
is lebendige Interesse wach, während das taubstumme schriftliche
bersetzen sinnloser Sätze tödliche Langweile verursacht. Eine große
ichtigkeit wird, wie sich gebührt, der Aussprache beigemessen. Auch
ird die Phonetik in den Dienst des Unterrichts gestellt. Es ist
cht zu verkennen, daß dem Lehrer mit diesem Verfahren eine größere
ist aufgebürdet wird. Es strengt anders an als das herkömmliche
bfragen von Formen und Vokabeln. Und die Korrektur der Aus-
rache oder das Erziehen zur Aussprache durch beständige Korrektur
eine aufreibende Sache. Im Fortgang des Unterrichts, auf der
ittelstufe, nehmen die schriftlichen Übungen, die ja von Anfang
schon um der Orthographie willen notwendig sind, an Bedeutung
: sie sind einmal unentbehrlich zur Einprägung der Grammatik; sie
enen dann aber auch der Ausbildung der Fertigkeit in schriftlicher
itteilung. Daneben setzt die Lektüre leichterer Schriftwerke ein. Für
re Behandlung ist schon hier der Gesichtspunkt maßgebend, daß sie
n Schüler in die Kultur des Volks einführen soll, dessen Sprache
lernt. Daher werden Lesestücke dargeboten, die den Knaben
it der französischen und englischen Kulturwelt, dem häuslichen und
fentlichen Leben der beiden Völker bekannt machen. Auf der Ober-
ufe steht auch im neusprachlichen Unterricht die Lektüre im Mittel-
inkte und dient der Einführung in die geistige Welt, die Dichtung und
iteratur, auch die philosophisch-wissenschaftliche und auch die moderne.

Übrigens ist nicht zu verkennen, daß sich in jüngster Zeit eine
roße Reaktion gegen eine übertriebene Wertschätzung der Sprach-
rtigkeit und gegen übertriebene Anforderungen an die Leistungen

der Lehrer erhebt. Es geschieht nicht ohne Grund. Vollkommen Fertigkeit ist nicht erreichbar. Ein schulmäßiger Unterricht wird wenn er nicht das Wichtigere hintansetzen will, mit bescheidene Leistungen vorlieb nehmen müssen. Vollendete Sprachfertigkeit set tägliche Übung mit jedem einzelnen Schüler voraus; das kann ei Massenunterricht nicht leisten. Es ist auch gar nicht nötig. Wen eine solche Fertigkeit gewünscht wird, so kann sie rasch durch priva Übung gelernt werden, vorausgesetzt, daß ein grammatischer un lexikalischer Besitz vorhanden ist. Und ein Aufenthalt im fremde Lande hilft in ein paar Wochen mehr als jahrelanger Schulunte richt. Man wird auch nicht umhin können zu sagen, daß für d allgemeine Geistesbildung die Lektüre, eine ausgedehnte und ei dringende Beschäftigung mit der Literatur, wichtiger ist als da Parlierenkönnen über alltägliche Dinge. Die Schule darf diese Zweck nicht jene wichtigeren Dinge aufopfern. So würde ich auc sagen: die fremde Sprache ist als Unterrichtssprache z. B. bei de Interpretation nur soweit zu brauchen, als dadurch der Hauptzwe nicht Schaden leidet. Wenn bloß die fremde Sprache als solch gelehrt wird, ist zu fürchten, daß sich der Unterricht im engste Kreis dürftiger Redensarten bewegen wird. Das wird von de Realanstalten ebensogut gelten wie von den humanistischen Gym nasien. Wollen sie gelehrte Schulen sein, so dürfen sie die Zweck der geistigen Bildung nicht dem Parlieren opfern. Sie müssen sic hier mit bescheideneren Leistungen begnügen, die mit jenen wesent lichen Zwecken verträglich sind.

Ich schließe hier ein paar Bemerkungen über die Ausbildun der Lehrer der neueren Sprachen an. Es ist etwa ein Men schenalter her, daß der neusprachliche Unterricht in die Hand vo fachwissenschaftlich vorgebildeten Lehrern gelegt ist. Seit den siebzige Jahren gibt es an den Universitäten Professuren für neuere Philo logie, während es früher nur Lekturen gab. Die Universität legt zwar zunächst noch das Hauptgewicht auf die Vertiefung in da geschichtliche Studium, vor allem das geschichtliche Studium de Sprache und der älteren Literaturdenkmäler: die neuere un neueste französische und englische Literatur bezog sie noch nicht in de Kreis der wissenschaftlichen Betrachtung ein. Das hat sich aber al

ählich geändert. Wie nach und nach die neuere deutsche Literatur, oethe, Schiller, Herder, Lessing, Gegenstand philologischer Be- andlung auf der Universität geworden ist, so ist auch die neuere nglische und französische Literatur universitätsfähig geworden. Da- eben hat man dann auch der Fertigkeit im lebendigen Gebrauch er fremden Sprachen eine immer größere Wichtigkeit beigemessen. s besteht aber in diesem Punkt doch noch ein gewisser Gegensatz wischen der Universitätsgelehrsamkeit, die diese Seite des neusprach- chen Studiums weniger hoch anschlägt, und der Schulverwaltung, e heute besonders energisch darauf dringt. Er hat dazu ge- ihrt, daß die Verwaltung in die Oberlehrerprüfungskommissionen eben Universitätslehrern auch Oberlehrer wählt. Es wird in der at wohl notwendig sein, für die Erwerbung konversatorischer Fertig- it auf der Universität vermehrte Gelegenheit zu schaffen. Was die ektoren in dieser Beziehung leisten, genügt nicht mehr ganz. Man ird die Zahl der Professuren vermehren müssen.

Ich berühre noch eines. In den letzten Jahrzehnten wird immer ehr Wert darauf gelegt, daß sich die Lehrer durch einen Aufenthalt n fremden Lande für den Unterricht ausbilden. Sowohl die Beherr- hung der Sprache selbst wie die eigene Anschauung von Land und euten und ihrem Leben beleben den Unterricht. Der Schüler horcht ganz nders hin, wenn der Lehrer erzählt, was er selbst gesehen hat; er fühlt ch gleichsam in unmittelbare Berührung mit der Wirklichkeit versetzt. ie Schulverwaltung kommt hier durch Anrechnung der Zeit des Auf- thalts im fremden Lande auf die Studienzeit, durch Stipendien, urch den Lehreraustausch und besondere Veranstaltungen im fremden ande selbst entgegen. Höchst wünschenswert wäre nun, daß sich er Lehrer der neueren Sprachen für die große Aufgabe bestimmte, ermittler des Verständnisses zwischen den Nachbarvölkern zu werden. Man darf hoffen, daß er in dieser Rolle glücklicher sein wird als er Zeitungskorrespondent oder der Diplomat. Sein Vorzug ist, aß er den Blick auf das Positive und Wertvolle einstellen kann. Bei dem Zeitungskorrespondenten ist das Augenmerk auf das Mo- mentane, Aufregende, Feindselige, Negative gerichtet. Er ist im Grunde mehr wirksam in der Richtung, Haß und Verachtung als iebe und Achtung zu erregen. Erinnern wir uns nur an die Ver-

hetzung Englands durch die Presse. Die Studierenden und Lehre dagegen lenken ihre Aufmerksamkeit von vornherein auf das Gu und Große, das Tüchtige und Bleibende. So gewinnen sie Ve ständnis und Achtung für das fremde Volk und können für ih Ausbreitung wirken. Schließlich werden die feindseligen Instink eingedämmt und eine friedliche Gesinnung herbeigeführt.

Ich möchte nun am Schlusse dieses Kapitels noch etwas nähe auf die *Reformanstalten*, das Reformgymnasium und das R formrealgymnasium, eingehen, von denen schon oben die Rede wa Sie beginnen im Gegensatze zum Gymnasium und Realgymnasiu den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Fremdsprach dem Französischen, in den drei Unterklassen, und lassen nun er die alten Sprachen folgen; auf der Mittel- und Oberstufe verschieb sich dann allerdings das Verhältnis zwischen beiden zu Gunsten de letzteren. Damit schaffen die Reformanstalten einen gemeinsame Unterbau für die gesamte höhere Schule. Der Anfang mit eine solchen Reformanstalt wurde in den achtziger Jahren in eine Altonaer Realgymnasium unter Direktor Schlee gemacht. In de neunziger Jahren folgte in Frankfurt a. M. die Einrichtung eine Reformgymnasiums unter Direktor Reinhard, dem jetzigen vor tragenden Rat im Kultusministerium. Die Anregung zu solche Lehranstalten ist übrigens älteren Datums; sie geht auf Ostendor zurück. Die alte Gymnasialpädagogik verhielt sich gegen diese Re formversuche natürlich ablehnend; das zeigen die Schulkonferenze von 1873 und 1890. Auch die Schulverwaltung verhielt sich an fangs bedenklich und zurückhaltend neutral. Seit 1900 hat sie sic aber entschlossen, diese Versuche zuzulassen und ist mehr und meh zu wohlwollender Neutralität übergegangen. Dagegen ist der Wider- spruch der Gymnasialpädagogik noch immer nicht verstummt. Si hat in Direktor Cauer ihren Wortführer.

Wir wollen nun das pro und contra einer unbefangenen kriti- schen Erwägung unterziehen. Es handelt sich um eine zweifache Erwägung, eine Erwägung *pädagogischer* und *schulpolitischer* Natur. Von den Wortführern der Reformbewegung wird für die neuen Anstalten geltend gemacht: Die neueren Sprachen, Fran- zösisch und Englisch, sind leichter zu lernen als die alten Sprachen.

Sie stehen unserer Muttersprache im Wortschatz, in der Form- und Satzbildung näher als jene. Pädagogischer Grundsatz aber ist: vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten. Vielleicht kann man auch sagen: die neueren Sprachen stehen als Sprachen lebender Völker, die durch tausend Beziehungen mit uns verbunden sind, unserem Interesse näher. Der neusprachliche Unterricht kann sich ferner von Anfang an der natürlichen Methode, der Konversation, bedienen, und was doch auch nicht zu unterschätzen ist, er kann auf Hilfe und Unterstützung des Hauses rechnen: manche Mutter oder Schwester wird imstande sein, dem Knaben bei der Erlernung der Elemente der fremden Sprache behilflich zu sein. Von den Anhängern der alten Ordnung wird nun aber demgegenüber auf die Schwierigkeiten der Aussprache und Orthographie des Französischen und Englischen hingewiesen. In diesem Stück sind allerdings die alten Sprachen bequemer. Oder vielmehr: wir machen sie uns bequemer; denn wie Griechen und Römer ihre Sprache gesprochen haben, wissen wir nicht; jede Nation spricht sie so aus, wie ihr der Schnabel gewachsen ist. Indessen kann man nun doch auch in bezug auf die Schwierigkeit der Aussprache des Französischen und Englischen erwidern, daß ihre Erlernung gerade in den Knabenjahren überraschend leicht fällt, leichter jedenfalls als später. Sie ist geradezu eine Art Spiel. Die Orthographie ist freilich verdrießlich. Doch gewöhnt sich der Knabe auch an sie mit der Zeit und um so schneller, je öfter er Laut- und Schriftbild nebeneinander vor sich hat. Weiter wird dann aber gegen die Reformpädagogik eingewandt: es sei die verkehrte Welt, zuerst die abgeleitete und abgeschliffene und dann die ursprüngliche volle Form lernen zu lassen, zuerst père oder cent oder destiner und dann pater, centum, destinare, zuerst je fais, tu fais, il fait und dann facio, facis, facit. Hierauf kann man, denke ich, mit einem Hinweis auf Aristoteles antworten: es gibt ein doppeltes πρότερον, ein πρότερον φύσει, das der Natur nach Frühere, und ein πρότερον πρὸς ἡμᾶς, das uns zunächst Liegende; das Lateinische ist zwar das πρότερον φύσει, das Französische aber das πρότερον πρὸς ἡμᾶς. Und nun hat der Rückgang von diesem zu jenem den Vorteil, daß der Schüler im Lateinischen die erklärende Urform des Französischen kennen und seine Schreibart begreifen

lernt, während ihm auf umgekehrtem Wege das Französische wie verstümmeltes oder verschlissenes Latein vorkommen muß.

Man sieht: die Gründe der Altphilologen gegen den neusprachlichen Unterricht als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt sind nicht allzu schwerwiegend. Das eigentlich Entscheidende ist für sie auch etwas andres: der Lehrgang in den alten Sprachen kann nach ihrer Meinung keine Verkürzung vertragen; sie bedeutet nach ihnen eine Zerstörung des altsprachlichen Unterrichts. Wenn der Schüler erst mit seinem dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahre Latein oder Griechisch beginnt, so wird er in der Grammatik zu spät oder überhaupt nicht sicher; der Lehrgang muß sich dann überstürzen, und die Folge von allem dem ist, daß die Lektüre ohne Frucht bleibt. Dem wird nun von der andern Seite entgegengehalten, daß die bisher gemachten Erfolge diesen Befürchtungen nicht recht geben. Von kundigen und urteilsfähigen Männern wird versichert, daß die Leistungen in den Reformanstalten nicht hinter denen der alten Anstalten zurückbleiben. Ich finde das durchaus verständlich. Sind die Schüler etwas älter und reifer, ist ihre Intelligenz, ihr Sprachverständnis und ihre Sprachfähigkeit, entwickelter, haben sie im Deutschen schon mehr Sicherheit und am Französischen eine Stütze für den zu sammelnden Wort- und Formenschatz, so kommen sie auch im Lateinischen schneller über die ersten Schwierigkeiten hinweg und erreichen bald dieselbe Sicherheit und dieselbe Fertigkeit in der Lektüre wie auf dem alten längeren Wege. In der Tat wird man sagen müssen, daß wir mit dem Latein zu früh beginnen. Die lateinische Grammatik ist für neunjährige Knaben zu schwierig. Sie stellt zu große Anforderungen an das abstrakte Denken. Der Sextaner ist ja auch im Deutschen noch überall unsicher, unsicher in der Grammatik und Orthographie. Und nun soll er schon eine so schwierige, so weit abweichende Sprache lernen. Daß sie aber wirklich so schwierig ist, beweisen die unendlich vielen Fehler in den Extemporalien. Die Menge roter Tinte, die sich über sie ergießt, ist eine beredte Anklage gegen das alte System. Und mit der Lektüre verhält es sich ebenso: die Schüler können die Perioden nicht bewältigen. Der Quartaner steht dem Nepos, der Tertianer dem Cäsar hilflos gegenüber. Überhaupt muß man doch

wohl gestehen, daß es im Lateinischen an geeigneter Lektüre für diese Stufe fehlt. Cäsar ist nicht für Knaben von zwölf bis vierzehn Jahren geschrieben. Dagegen gibt es im Französischen und Englischen die schönsten Erzählungen für das Knabenalter. Ich glaube also, es wäre kein Verlust, wenn der Schüler etwas später zur lateinischen Grammatik und zur lateinischen Lektüre käme. Ich bin überhaupt überzeugt, wenn nicht altes Herkommen die Sache so geordnet hätte, würde heute kein Mensch daran denken zu empfehlen, mit neun Jahren Latein zu beginnen und dann im zwölften Jahre Französisch folgen zu lassen. Der schleppende Gang des Unterrichts, das lange Hinhalten bei den Elementen, die ewig wiederkehrenden Mißerfolge im Übersetzen bei der Lektüre erzeugen eine gewisse Müdigkeit und Verzagtheit, ja schließlich auch eine Abneigung gegen das Latein; ich glaube, mancher fällt ab, der bei der andern Methode wohl aushalten würde.

Ich komme nun zu der schulpolitischen Seite der Frage. Hier liegen für die Schulverwaltung die entscheidenden Gründe, die neue Form zu begünstigen. Sie macht auch die Städte ihr geneigt. Der große Gewinn ist dieser. Wenn wir die alten Sprachen bis nach III verschieben und in VI mit Französisch beginnen, dann kommen die lateinischen Anstalten, die Real- und Bürgerschulen, in das rechte Verhältnis zur Gelehrtenschule; wir haben dann einen allen höheren Schulen gemeinsamen Unterbau. Erst käme die Elementar- oder Vorschule als Unterstufe vom sechsten bis neunten Jahre für alle; dann eine zweite oder Mittelstufe vom zehnten bis zwölften Jahre. Diese würde nun den gemeinsamen Unterbau für alle höheren Schulen abgeben. Die Trennung würde erst mit dem dreizehnten Lebensjahr erfolgen. Bei der alten Ordnung vor 1901 lagen die Dinge so, daß die Differenzierung zwischen lateintreibenden und lateinlosen Schulen gleich nach Absolvierung des Elementarkursus eintrat. Die Eltern waren gleich hier vor die Wahl gestellt: Realschule oder Gymnasium? Und unter den gegebenen Umständen fiel die Wahl meist auf das Gymnasium. Natürlich: wenn sich die Eltern für eine lateinlose Anstalt entschieden hätten, würden sie auf ein Weitergehen ihres Kindes durch das Gymnasium zur Universität und zu einem gelehrten Berufe haben verzichten müssen;

denn der Anschluß wäre später schwer gewesen! Da die Eltern keine Gewißheit hatten, welche Laufbahn für ihren Knaben die passende sein würde, so wählten sie das Sichere, d. h. das Gymnasium: der Knabe konnte dann eben alles werden, er konnte das Abiturientenexamen machen, zur Universität oder zur Technischen Hochschule gehen, er konnte auch aus U II mit dem Einjährigenschein abgehen. Die Bahn war frei für jeden Weg. Zugleich galt das Gymnasium für die vornehmste Anstalt.

Seit 1901 hat sich die Lage etwas geändert. Die Oberrealschüler haben nun auch Zutritt zur Universität. Freilich ist er beschränkt, tatsächlich noch mehr als rechtlich. Und die Zahl der Oberrealschulen ist noch gering gegen die Zahl der Gymnasien. Es gibt in Preußen 170 Orte, wo nur Gymnasien sind. Die Folge davon ist der übermäßige Zudrang zum Gymnasium, vor allem die Überfüllung der unteren und mittleren Klassen, und die zugehörige Folge der große Abfall nach U II. Die große Masse tritt ins Gymnasium ein und durchläuft die Klassen VI bis IV; dann beginnt allmählich der Abfall. Der Atem geht den meisten aus. Das dauert bis U II, wo ein Maximum erreicht wird. Eine kleine Anzahl kommt ans Ziel: die Abiturienten bilden etwa ein Drittel bis ein Viertel der Summe derjenigen, die in das Gymnasium eintreten (3500 : 12000). Das Gymnasium diente und dient vielfach noch heute in den unteren und mittleren Klassen als höhere Bürgerschule.

Es ist ein höchst ungesunder und unerträglicher Zustand. Er ist ungesund für die Schüler, die den Kursus nicht durchmachen können oder nicht durchmachen sollen: sie gehen mit einem abgebrochenen Lateinkursus ins Leben. Sie haben die Elemente der Grammatik mit Mühe gelernt; wo nun die Fensterernte beginnen soll, die Lektüre, fallen sie ab. Und noch eine verhängnisvolle Folgeerscheinung! Die Gymnasien sind darauf angelegt, Gelehrtenschulen zu sein. Sie werden aber durch das Bleigewicht der Massen in den unteren und mittleren Klassen herabgezogen; die Leistungsfähigkeit wird durch die Zahl und Unfähigkeit der Schüler beschränkt. Auch die Lehrer werden in diesen Klassen festgehalten.

Wenn dagegen die Reformschule durchdringt, dann werden die Verhältnisse günstiger. Dann kann die Entscheidung, ob ein Schüler

den lateinlosen oder lateinischen Kursus durchmachen soll, hinausgeschoben werden auf das dreizehnte bis vierzehnte Jahr. Dann gehen zunächst alle, die eine höhere Schule durchmachen, denselben Weg vom neunten bis zwölften Jahr durch die modernen Sprachen. Und nun erst findet die Wahl statt zwischen Real- oder Oberrealschule oder Realgymnasium oder Gymnasium. Das ist offenbar aus folgenden Gründen wünschenswert: Die Eltern können dann erst Erfahrungen machen, ob und wie der Junge sich zum Lernen und besonders zum Lernen von Sprachen schickt. Man kann annehmen, daß mancher Schüler, wenn er sich erst drei Jahre lang am Französischen abgemüht hat, auf die Lateinschule verzichtet. Er bleibt dann im lateinlosen Kursus und geht mit seinem Einjährigenschein und einer leidlich abgeschlossenen Bildung im Französischen und Englischen aus der Realschule ab. Ist er dagegen in die VI der Lateinschule eingetreten, dann muß er sich, auch invita Minerva, durchschlagen bis U II; ein Übertritt ist schwer. Die Reformschule hat demnach diese großen Vorteile: Sie wirkt in dem Sinn, daß der einzelne Schüler den ihm gemäßen Kursus leichter findet, sie bewahrt vor dem abgebrochenen Lateinkursus und sichert mehr eine relativ abgeschlossene Bildung. Sie entlastet ferner das Gymnasium, sie verhindert den Eintritt und das Mitschleppen solcher, die nicht für diesen Kursus begabt sind; damit wird dann eine Steigerung der Leistungen für die andern ermöglicht. Sie gibt endlich den Städten eine größere Freiheit in der Wahl der Schulform, besonders wenn nur eine höhere Schule am Ort gehalten werden kann. Bisher fiel der Entschluß immer zunächst auf das Gymnasium; hatten doch die Honoratioren Gymnasialbildung, konnte man doch mit Gymnasialbildung alles werden. Der Haushalt vieler kleiner Städte wurde dadurch überlastet. Wenn die Reformschule sich durchsetzt, wird der Entschluß für eine lateinlose Realschule erleichtert werden. Man kann dann immer noch eine Oberrealschule oder ein Realgymnasium oder ein Gymnasium aufsetzen, wenn sich Bedürfnis und Leistungsfähigkeit steigern. Durch die Ablenkung vom Gymnasium würde auch einem chronischen Übelstand abgeholfen werden: der Überfüllung der gelehrten Berufe. Sie hängt zusammen mit dem übermäßigen Zudrang zum Gymnasium, der durch die Schulverfassung begünstigt wird.

Ich glaube demnach, daß die Reformanstalten noch eine Zukunft haben werden. Bemerkenswert hierfür erscheint mir auch die Tatsache, daß eine Reihe unserer Nachbarländer einen ähnlichen Weg eingeschlagen und eine Einheitsschule geschaffen haben. Vorangegangen sind die nordischen Länder: Norwegen, Schweden und Dänemark. Norwegen machte 1869 mit der Reform seines höheren Schulwesens den Anfang, Dänemark folgte im Jahre 1871, Schweden im Jahre 1873. Dann hat Frankreich seit 1880 sein höheres Schulwesen einheitlich ausgestaltet. Es sind das alles Anzeichen dafür, daß die Tendenz der Zeit dahin gerichtet ist. Die Ursachen hierfür liegen in einer Wandlung der allgemeinen Kulturverhältnisse. Die lebenden Sprachen haben eine immer größere Bedeutung im internationalen Verkehr der Völker unter einander auf allen Gebieten der Kultur gewonnen, wogegen der Gebrauchswert der alten Sprachen gesunken ist. Sodann hat sich mit dem Wachstum der Städte auch eine Wandlung im Bildungsbedürfnis der Bevölkerung vollzogen: die Schicht des gebildeten Bürgertums, das eine moderne Bildung in den neueren Sprachen und Wissenschaften fordert, wächst zusehends. Vor hundert Jahren war sie noch klein. Damals gab es eigentlich nur zwei Formen von Schulen, Volks- und gelehrte Schulen. Heute ist die Mittelschule in beständigem Wachsen und nötigt die alte Gelehrtenschule, sich ihr anzupassen und ihren Kursus zur Zusammenstimmung umzuformen.

Achtes Kapitel

Der deutsche Unterricht

1. Geschichte der Rezeption. Der deutsche Unterricht ist, wie der Unterricht in den modernen Sprachen, ein junges Lehrfach in unserer gelehrten Schule. Er ist eigentlich erst im 19. Jahrhundert als ein wesentliches Stück des Unterrichts durchgeführt worden. Übrigens steht die Sache in andern Ländern nicht anders: die Muttersprache wurde auch in Frankreich und in England nicht früher, ja in England sogar noch später Gegenstand des gelehrten Unterrichts. Die Ursache für diese zunächst befremdende Erscheinung

liegt darin, daß so lange Zeit eine fremde Sprache, die lateinische, die Stellung einnahm, die unter normalen Verhältnissen der Sprache des eigenen Volkes zukommt, nämlich: die Sprache zu sein, in der die stilistisch-rhetorische und die literarische Ausbildung stattfindet. Die Herrschaft der lateinischen Sprache ging ja so weit, daß die Muttersprache bis ins 17. Jahrhundert hinein aus der Schule bei Strafe verbannt war; das teutonizare oder vulgarizare wurde mit Rutenschlägen bestraft. Die Schule bildete eine Gelehrtenwelt, eine lateinische Sprachinsel. Das 18. Jahrhundert hat den großen Umschwung gebracht: die deutsche Sprache setzte sich in der Literatur und Wissenschaft und damit auch auf den Universitäten durch. Und nun verlor das Latein seine Alleinherrschaft auch in der Schule. Die deutsche Sprache begann zunächst neben der lateinischen Raum zu gewinnen, zugleich mit der französischen. Der Grund war hier wie dort derselbe: die lebende Sprache drängte die tote zurück, die lateinische Poesie und Beredsamkeit, die im 16. Jahrhundert noch in Blüte stand, kam allmählich außer Kurs. Die Schulordnung des Halleschen Pädagogiums forderte, daß der stilus Germanicus exkoliert werde, da Deutsch die Sprache der Kanzel und des Gerichts wie auch des Rates sei. Am Ende des 18. Jahrhunderts war die lateinische Sprache so gut wie tot, die deutsche in Literatur und Wissenschaft völlig durchgedrungen. Ich habe in meiner Geschichte des gelehrten Unterrichts (Bd. II Beil. I) einen statistischen Auszug aus Schwetschkes Codex nundinarius Germaniae litteratae gegeben, der diese Verhältnisse deutlich sichtbar macht.

Diese neue Gestalt der Dinge findet nun ihre offizielle Anerkennung in dem Lehrplan für die preußischen Gymnasien von 1812, durch den das moderne Gymnasium konstituiert wurde: Deutsch wird hier als Hauptfach neben Latein, Griechisch und Mathematik gesetzt; die Aufgabe ist eine doppelte: Einführung in die deutsche Literatur und grammatisch-stilistisch-rhetorische Ausbildung in der deutschen Sprache. Allerdings, das ist bemerkenswert, blieb daneben fast durch das ganze Jahrhundert hindurch auch die Forderung des Lateinschreibens bestehen. Wer Deutschland nur aus seinen Schulordnungen gekannt hätte, hätte es für ein zweisprachiges Land in literarischer Hinsicht ansehen müssen. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts ist dem durch die

Lehrordnung von 1892 ein Ende gemacht worden. Seitdem erkennt auch das Gymnasium an, daß Deutschland ein deutschschreibendes Land ist. Die lateinische Sprache ist als literarisches Darstellungsmittel aufgegeben. Damit ist die deutsche in ihre natürliche Stellung eingerückt: Deutsch die Sprache des stilistisch-rhetorischen und literarischen Unterrichts. In dem Lehrplan von 1892 wird sehr nachdrücklich betont, daß Deutsch das Zentrum des ganzen sprachlich-literarischen Unterrichts bilden müsse. Den Leistungen im Deutschen wird entscheidende Bedeutung beigelegt: ohne „Genügend" kein Reifezeugnis. Das ist freilich 1901 wieder aufgehoben worden: auch ein „Nichtgenügend" kann durch gute Leistungen in andern Fächern kompensiert werden. Mit Recht: Deutsch darf nicht eine solche Vorzugsstellung einnehmen, schon darum nicht, weil hier Begabung mehr als Fleiß den Ausschlag gibt. Man begegnet gerade hier oft einer täuschenden Frühreife.

2. Bedeutung und Aufgabe des deutschen Unterrichts. Mit einer allgemeinen Formel kann man die Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache so umschreiben: er ist die Hineinstellung in das geistig-sittliche Leben der eigenen Nation. Er teilt sich in diese Aufgabe mit dem Geschichtsunterricht und in gewissem Sinne auch mit dem Religionsunterricht: die Religion hat ja überall nationale Bestimmtheit, auch die christliche, so über- oder international sie ist.

Diese drei Lehrfächer bilden daher eigentlich den Mittelpunkt des gesamten erziehenden Unterrichts. In der Volksschule hat Deutsch durchaus die beherrschende Stellung. In den höheren Schulen wird die Sache dadurch verdeckt, daß andre Fächer es der Stundenzahl nach überragen, so besonders auf der einen Seite der Unterricht in den fremden Sprachen, auf der andern Seite der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht. Wir werden trotzdem sagen: jene drei stehen auch hier in ihrer Einheit im Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts. Für die Begründung einer inneren geistigen Welt, für die Gewinnung der Anschauung vom menschlich-sittlichen Leben kommt ihnen diese Stellung zu. Die andern Lehrfächer haben dem gegenüber mehr technischen Charakter. Mathematik und Naturwissenschaft gehen mehr auf das peripherische, äußere Leben. Und was den

Unterricht in den fremden Sprachen anlangt, so wird er ja mit Notwendigkeit sich zu dem deutschen Unterricht in Beziehung setzen: er wird die fremden Literaturen in ihrer Beziehung zur deutschen Geistesentwicklung behandeln.

Achten wir auf die einzelnen Momente, so treten, wenn wir sie betrachten als die gegebenen Aufgaben des deutschen Unterrichts, besonders in der Gestalt, wie er auf höheren Schulen möglich und notwendig ist, folgende hervor: 1. Angemessene Sicherheit und Freiheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache; 2. einiges geschichtliche Verständnis der Sprache und ihrer Entwicklung; 3. vertieftes geschichtliches Verständnis der Literatur des eigenen Volkes als eines Spiegels seiner geistigen Entwicklung; 4. Verständnis für die literarischen Formen in ihrer mannigfachen Gestalt in Poesie und Prosa, literarisch-stilistische Bildung; 5. als unbeabsichtigte, ungesuchte Wirkung: Liebe zum eigenen Volkstum, volkstümliche Gesinnung, beruhend auf dem vertieften Verständnis des geistig-geschichtlichen Wesens des Volkes. Der deutsche Unterricht führt zur innigen Berührung mit allem Besten, Tiefsten und Schönsten, was der Volksgeist in seinem langen Leben hervorgebracht hat: die Bereicherung des eigenen Geisteslebens mit des Vaterlandes allerbesten Gaben, mit den Schätzen des Gesamtlebens, wird billig mit tiefer und freier Anhänglichkeit gedankt. Es handelt sich hier nicht um patriotische Aufregung, um Hurrastimmung, sondern um das tiefe Eintauchen der Seele des einzelnen in das Leben der Nation.

3. Die Methode des deutschen Unterrichts. Die Mittel, mit denen das angegebene Ziel des deutschen Unterrichts erreicht wird, sind folgende drei: a) Grammatischer Unterricht, b) Lektüre und c) mündliche und schriftliche Übungen, also wie im altsprachlichen Unterricht praeceptum, exemplum, imitatio. Ich gebe das Schema des Kursus nach dem Lehrplan von 1901: Der grammatische Unterricht geht durch die fünf Unterklassen und findet seinen Abschuß in O III. Die Lektüre bilden auf der Unterstufe von VI—IV Lesestücke aus einem Lesebuch, in U III Stücke aus dem deutschen Volksepos, auch aus dem nordischen Sagenkreise, besonders Balladen. In O III tritt

das Drama ein; historische Dramen wie Uhlands Herzog Ernst oder Paul Heyses Kolberg werden gelesen. Hand in Hand damit geht eine Belehrung über die poetischen Gattungen, soweit sie in der Lektüre vorkommen. In U II werden dann Schillers Dramen: Wilhelm Tell, die Jungfrau von Orleans behandelt. Von O II bis I endlich wird dem Schüler eine zusammenhängende Übersicht über die Geschichte der deutschen Literatur überall mit Lektüre gegeben. Aus dem Mittelalter werden hauptsächlich das Nibelungenlied, Gudrun, Walther von der Vogelweide in ausgewählten Abschnitten im Urtext oder in der Übersetzung gelesen und besprochen, auch etwas vom höfischen Epos (Parzival). Dann folgen Proben aus dem 16. und 17. Jahrhundert (Martin Luther). Eingehender wird endlich die klassische Dichtung des 18. und 19. Jahrhunderts: Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller, ihr Leben und ihre Werke, Kleist und Grillparzer (je 1 oder 2 Stunden) durchgenommen, daneben Shakespeare auf dem Gymnasium und einige griechische Dramen auf den Realanstalten. Mündliche und schriftliche Übungen begleiten die Lektüre. Die mündlichen bestehen in Nacherzählungen oder Berichten über Gelesenes, im Auswendiglernen und Vortragen von Dichtungen, auf der Oberstufe seit 1892 in kleinen freien Vorträgen oder statt dessen seit 1901 in Übungen in freigesprochenen Berichten über Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind. Diese Vorträge sollen nicht ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze sein. Sie sollen vielmehr in den Schülern allmählich die Fähigkeit ausbilden, ein festes Wissen und klare Anschauungen in freier Rede schlicht und angemessen wiederzugeben. Die schriftlichen Übungen beginnen in VI und V mit Diktaten, die der Einübung der Rechtschreibung dienen. In IV kommen kleine häusliche Ausarbeitungen hinzu, freie Wiedergaben von Gelesenem und Durchgenommenem, in III kleine Beschreibungen, Schilderungen, auch Auszüge des Gedankenganges einer Erzählung, eines Aufsatzes. In U II setzen die eigentlichen Aufsätze abhandelnder Art ein, Vergleichungen, Berichte usw. Sie steigern sich auf der Oberstufe zu kleinen Abhandlungen über ein gegebnes Thema. Die Aufgaben werden vorzugsweise dem deutschen Unterricht und den verwandten Gebieten entnommen, auch der fremdsprachlichen Lektüre und Geschichte.

So das Schema. Ich füge nun einige Bemerkungen hinzu. Zuerst über die Zahl der Stunden: sie ist jetzt auf insgesamt 26 für das Gymnasium, 28 für das Realgymnasium, 34 für die Oberrealschule festgesetzt. Die Frage ist, ob nicht vielleicht eine Vermehrung erwünscht wäre. Die Sache ist streitig. Auf der einen Seite wird eine solche Vermehrung mit Lebhaftigkeit gefordert: die bisherige Stundenzahl sei für das Deutsche, den Ziel- und Mittelpunkt des Unterrichts überhaupt, zu dürftig. Auf der andern Seite wird die Vermehrung mit Leidenschaft abgelehnt: es könne unseren großen Dichtungen nichts Schlimmeres widerfahren, als wenn sie zum Gegenstand täglicher Schulübungen gemacht würden; sie würden auf diese Weise abgeklappert und den Schülern verekelt. Gewiß, diese Gefahr liegt nahe, wenn sich der Unterricht in der Hand alexandrinischer Wortkrämer oder pedantischer Schematiker befindet, die am Kunstwerk nur das Schema aufzeigen. Dennoch wäre eine kleine Vermehrung nicht unerwünscht, besonders wenn auch mehr wissenschaftliche und philosophische Literatur im deutschen Unterricht berücksichtigt würde.

Mit ein paar Bemerkungen will ich dann noch die einzelnen Seiten des Unterrichts berühren, ohne auf systematische Vollständigkeit der Behandlung auszugehen. Zunächst das Verhältnis von Lektüre und Übungen. Didaktischer Grundsatz ist, daß beide Hand in Hand gehen müssen; sie sind aufeinander angewiesen. Ihr Verhältnis ist dies: die Lektüre führt dem Aufsatz Stoff zu, sie gibt Anschauungen, vor allem Anschauungen von menschlich-sittlichen Verhältnissen, und bietet damit der Betrachtung und der Reflexion sichere Unterlagen; der Aufsatz andrerseits nötigt zu aufmerksamem, eindringendem, verweilendem Lesen, er gibt Gesichtspunkte. Es ist das Verhältnis, wie es früher für das Lateinische zwischen Lektüre und lateinischem Aufsatz bestand. Für den deutschen Aufsatz ist es aber erst allmählich durchgedrungen. Hiecke und Laas bezeichnen hier den Wendepunkt. In älterer Zeit wurde das Prinzip vielfach ganz vernachlässigt. Der deutsche Aufsatz führte ein Dasein ganz für sich. Alle 3—4 Wochen wurde ein beliebiges Thema aus einer der damals beliebten Themensammlungen gestellt, ein moralischer Gemeinplatz, eine poetische Sentenz, ein Sprichwort. Man überließ es dem

Schüler, darüber so viel Gescheites oder Törichtes zu sagen, als e konnte. In älteren Programmen kann man diesen Zustand verfolger Ich habe einmal aus den siebziger Jahren Zusammenstellungen ge macht; ich will hier einige Proben davon mitteilen, ein paar Themat für U II: 1. „Immer strebe zum Ganzen" usw. 2. „Immer treib die Furcht den Sklaven mit ehernem Beben." 3. „Das Leben ist de Güter höchstes nicht." 4. „Über alles Glück geht doch der Freund der's fühlend erst erschafft, der's liebend mehrt." 5. „Geben is seliger denn Nehmen." 6. „Undank ist der Welt Lohn." 7. „Ic schätze den, der tapfer ist und grad." Was macht der Unter sekundaner mit solchen Themen? Ich denke, er legt sie zunächs beiseite: bis zur Abgabe des Aufsatzes ist's noch lange hin. Ge legentlich taucht dann wohl einmal ein dunkler Punkt am Hori zont vor ihm auf. Endlich muß es sein, morgen muß er der Aufsatz abgeben. Nun zieht er das Thema wieder hervor, falte das Papier, setzt sich hin, schreibt das Thema nieder und warte darauf, daß ihm etwas einfällt: „Das Leben ist der Güte höchstes nicht", oder: „Ich schätze den, der tapfer ist und grad" — — Gewiß, ganz recht, das ist ja selbstverständlich! Aber was nun weiter? — Nach langem Grübeln fällt ihm ein Beispiel, ein Fall, eine Parallele, ein Sprichwort, eine Stelle aus dem Home oder eine Geschichte ein; ob sie hinpaßt oder nicht, jedenfalls erfüll sie den nächsten Zweck: sie füllt eine oder eine halbe Seite. Allmählich erlangt der Schüler so eine gewisse Virtuosität im Aufsatzanfertigen; die Assoziationen kommen williger. Und so lernt er die Kunst zu reden, ohne etwas zu sagen zu haben, das verba facere, eine Kunst, die denn wohl auch ihren Wert haben mag, aber doch nicht ein eigentlicher Gegenstand schulmäßiger Erlernung sein kann. Ob man bei jenen Themen an die Kunst des Predigens gedacht hat? Die Kanzel ist ja der Hauptort der deutschen Eloquenz, und hier und da erinnert denn wohl auch eine Predigt noch an die Herkunft aus solchen Schulübungen im verba facere. — Also das wäre der erste feste Punkt für die Behandlung der Aufsätze: der Stoff muß gegeben sein. Man darf von dem Schüler nicht selbständige Produktion eigener Gedanken verlangen. Er wird seine guten und schlechten Einfälle haben aber in der Form der Reflexion über einen gegebenen Stoff. So

ssen die neuen Lehrpläne von 1892 und 1901 die Aufgabe. Der
ufsatz muß aus dem Unterricht hervorwachsen, er muß mit mehr
er minder Selbständigkeit der Reflexion formen, was der Unter-
cht an Stoff dem Schüler zugeführt hat. Der Aufsatz kann sich
n jeden Unterrichtsstoff anschließen, er mag aus Naturwissenschaft,
eschichte, Geographie, Religion oder Lektüre in den alten und neuen
prachen hergenommen sein. Der eigentliche Aufsatz, dessen Haupt-
veck die stilistisch-rhetorische, ästhetisch-literarische Ausbildung ist,
ird sich doch hauptsächlich an die Lektüre der deutschen Schriftsteller
nlehnen. Es ist damit das alte Verhältnis von Komposition und
nalyse, wie es früher im Lateinischen bestand, hergestellt, wo sich
e Komposition an Virgil und Cicero anschloß. In vorderster Reihe
eht natürlich die epische und dramatische Poesie. Sie gibt eine
nerschöpfliche Fülle menschlicher Charaktere und Verhältnisse. Man
arf wohl sagen: für das Verständnis menschlicher Dinge ist hier
n meisten zu gewinnen, mehr als aus der Geschichte oder der
sychologie. Die Aufgabe wäre nun also die doppelte: zuerst durch
emeinsame Lektüre in gemeinsamer Arbeit sich heimisch zu machen
der kleinen Welt, in die uns eine Dichtung versetzt. Der Schüler
uß am Ende mit den einzelnen Personen, Charakteren, Motiven,
andlungen, Situationen vertraut sein; er muß also das Ganze über-
hen, sehen, wie die einzelnen Teile und Personen zum Ganzen dieser
andlung zusammenwirken. Wir beginnen damit, zu lesen, vielleicht
nmal gemeinsam mit verteilten Rollen, wo dann jeder vorbereitet
t. Sodann arbeiten wir die Dichtung durch, gehen auf einzelnes
n, auf sprachliche Eigentümlichkeiten oder sachliche Schwierigkeiten.
or allem sehen wir zu, wie sich das Ganze aus seinen Teilen auf-
aut, was die Bedeutung, die innere Notwendigkeit jedes Teiles ist.
rster Akt enthält diese und diese Szene. Was ist der Inhalt jeder?
Wie steht's am Ende? Was haben wir erfahren? Wir haben diese
ersonen unter diesen und diesen Verhältnissen kennen gelernt.
nd nun lassen wir einige Aufsätze machen. Wir beginnen mit einer
nfachen Aufgabe: Erzählung der Handlung oder eines Teiles
erselben oder Darstellung des Zuständlichen, der politischen Ver-
hältnisse in historischer Darlegung, Charakteristik einer Person etwa
n Gestalt einer Parallele oder eines Kontrastes (Egmont-Oranien)

oder Bedeutung einer Figur oder einer Nebenfigur in einem Dram Allmählich steigern wir die Aufgaben. Wir lassen auf Thema die mehr eine Analyse, Beschreibung, Darstellung des Gegeben fordern, solche folgen, die sich an die Reflexion und das Urteil wende „Wie stellen sich die Lebensalter, die Geschlechter, die Berufe, die s Klassen oder die persönlichen Verschiedenheiten der Temperamen der Charaktere in diesem Stücke dar?" Wir geben Hilfe, wir erörte die menschlichen Lebenstypen, die Typen des Idealisten und d Realisten, des Fanatikers und Schwärmers, des Phantasten und d Strebers. Man denke z. B. an Schillers Wallenstein. Oder w stellen eine Aufgabe, die das sittliche Urteil herausfordert: „Wie die Tat des Odoardo in Emilia Galotti zu beurteilen?" Oder: „Wel Umstände sind geeignet, die sittliche Schuld des Prinzen in mildere Lichte erscheinen zu lassen?" „Hat die Pflicht der Wahrhaftigk Grenzen?" (Wallenstein); „Worauf beruht der Zusammenhang zwisch Tapferkeit und Geradheit?" Oder eine Aufgabe, die das ästhetisc Urteil herausfordert: „Ist Egmonts Traum mit Klärchens Erscheinu am Schluß der Tragödie berechtigt?"

Ein paar Bemerkungen über die Korrektur und das Zurü geben der Aufsätze mögen sich hier anschließen. Ich schic etwas rein Äußerliches voraus: man gebe die Aufsätze bald zurü Die Jugend lebt rasch; das Interesse am Erledigten erlischt bal Und dann korrigiere man nicht zu viel hinein, das macht zu gro Mühe und hilft wenig; es erregt vielleicht mehr Verdruß als Tei nahme. — Es wird dann die Aufgabe einer solchen Stunde, i welcher der zurückgegebene Aufsatz besprochen wird, sein, in gemei samer Arbeit sich klar zu werden über das Verhältnis des Geleistete zur Aufgabe. Vielleicht gelingt es, die Gesamtheit der Aufsätze auf ei kleine Zahl typischer Lösungen zurückzuführen. Man würde dann ze gen, wie die Lösung zu geben ist, wenn man die Sache so oder s anfaßt. Man wird dabei Richtiges, Gelungenes, Mögliches, Gewagte Verfehltes aus den einzelnen Ausarbeitungen herausheben könne Man wird gelegentlich auch auf Einzelheiten eingehen, auf Gelungene und Fehlerhaftes in der Sprache oder Satzbildung aufmerksam mache jedoch nur dann, wenn sich daraus eine allgemeine Belehrung ergib Soviel über die schriftlichen Übungen.

Die deutsche Prosalektüre wird auf dem Gymnasium zu sehr rnachlässigt. Es sollte billig dem Schüler Gelegenheit gegeben rden, sich zu üben in einer zusammenhängenden Lektüre von Prosarken. Es wird sich da handeln um das Exzerpieren, Analysieren, sponieren, Ergänzen, Zusammensetzen, Zusammenhalten verschiener Auffassungen, Urteilen und mit Gründen Entscheiden. Die niversität stellt diese Aufgabe, gibt aber nur ein bescheidenes Maß von nleitung dazu. Besser wird es sein, es findet eine Vorübung auf m Gymnasium statt. Das Gymnasium übersieht die Aufgabe nicht nz: man liest Lessings Laokoon oder Schillersche Aufsätze, aber sie d vielleicht zu schwierig. Ganz vorzüglich wären Platos Dialoge. och gibt es auch Lesebücher in großer Zahl, die sich eignen.

Die Aufgabe des deutschen Unterrichts mit Hinsicht auf die prache wäre die Ausbildung der Sprachfertigkeit und des Sprachrständnisses und die Einführung in die Geschichte und das geichtliche Werden der Sprache. Man kann die Aufgabe mit der rmel bezeichnen: der deutsche Unterricht soll den Stil und das ilgefühl bilden. Die Aufgabe umfaßt ein Doppeltes: 1. die Herraft über die Ausdrucksmittel der Sprache im mündlichen und riftlichen Gebrauch oder die Fertigkeit, reines und richtiges, klares d kräftiges Deutsch zu reden und zu schreiben; 2. das feine und here Verständnis für die Sprache und die sprachlichen Erscheinungen, Empfänglichkeit für stilistische und poetisch-literarische Wirkungen. iden Absichten dienen die beiden Formen der Übung: der Aufsatz nt vor allem der Bildung des eigenen Stils, die Lektüre vor em der Entwicklung des Sinnes für Stil und Stilformen.

Ich gehe zuerst auf das erste Stück ein, die Stilbildung. Ich be als wesentlich für einen guten Stil zwei Stücke hervor: gute, leichte, durchsichtige Satzbildung; 2. richtige Wahl bezeichnder Wörter und Redewendungen. Von der Satzbildung hängt erster Linie die durchsichtige Klarheit und Deutlichkeit der Rede . Schlechte, schleppende, schief gebaute und schlecht verbundene itze erschweren das Verständnis. Sie sind meist, wenn auch nicht erall, das Anzeichen eines schiefen, unklaren, ungenauen und unentlichen Denkens oder mindestens eines deutlichen Mangels an istischer Selbstzucht oder Selbstkontrolle. In der deutschen Sprache

ist lange Zeit in Absicht auf den Satzbau viel und schwer gesün
worden. Es galt lange als die Hauptkunst des Stilisten, unend
lange Satzgefüge zu bilden, stolze Perioden von 20—30 Zeilen,
noch dazu so schlecht gebaut waren, daß man sie zwei- oder drei
lesen mußte, ehe man sie verstand: in einem Hauptsatz ein Dutz
Nebensätze, das Verbum oft erst am Schluß, wenn man den Anf
längst vergessen hat, oder Substantivum und Verbum durch zwa
Zeilen getrennt, lange Zwischensätze in oder ohne Klammern, sch
pende, oft doppelt und dreifach ineinander geschachtelte Relativsätze.
jüngster Zeit ist eine Wandlung sichtbar. Man bemüht sich, kür
Sätze zu schreiben. Aber nun schießt man nach der andern Seite ü
das Ziel hinaus: man stellt kleine abgehackte Sätze asyndetisch
sammen. Eine ganz besonders beliebte und angeblich geistreiche M
ist es heute, Sätze zu schreiben, die bloß aus einem Subjekt o
einem Prädikat oder einem Objekt bestehen. Es ist, als ob m
was frühere Zeiten an Punkten gespart haben, jetzt wieder einbrin
müßte. Eine andre schlechte Gewohnheit ist die Unterdrückung
Satzbildung durch den Gebrauch von Substantiven. Sie ist bei
Juristen besonders beliebt, z. B.: „Das Wasserholenlassen von Kind
ist bei Strafe verboten." Das Gegenteil dieses Fehlers ist die l
nisierende Vermeidung des abstrakten Substantivums. Die Aufg
wäre, auf diese Dinge im Aufsatz zu achten. Nach meinem Daf
halten wären auch gelegentlich einmal in einer Stunde veranstalt
systematische Übungen in der Satzbildung ein zuverlässiges Mit
darin Wandel zu schaffen; sie könnten dem Schüler besonders
Biegsamkeit und Leichtigkeit der Sprache zum Bewußtsein bring
Vielleicht ließen sie sich in der III einschieben. Man könnte d
Schülern dann eine Sammlung von Satzungetümen zur Zerlegu
und Zusammenfügung vorlegen. Solche Übungen entsprächen d
alten lateinischen Übungen der variatio und amplificatio, wie man e
Probe davon in Erasmus' „de duplici copia" findet; Erasm
drückt da in 150 Wendungen den Gedanken aus:

Semper dum vivam tui meminero,
Litterae tuae erant mihi gratissimae.

Das zweite Stück eines guten Stiles wäre die richtige Wahl d
Ausdrücke: bezeichnende Wörter und Wendungen. Die Vollkomme

heit oder präzise Eigentümlichkeit des Ausdrucks besteht darin, daß das Wort eben das bezeichnet, wofür es steht. Auch in diesem Stück haben wir Ursache, auf uns acht zu geben. Ich machte schon früher darauf aufmerksam, daß sich die griechischen Schriftsteller durch die proprietas sententiarum auszeichnen: sie brauchen den eigentlichen Ausdruck. Sie sind sparsam in Bildern oder Metaphern; wenn sie sie aber gebrauchen, dann haben sie anschauliche Kraft. Eleganz im mathematischen Sinne ist der eigentümliche Vorzug der griechischen Rede. Man nehme Xenophon oder Plato: der eigentlichste und einfachste Ausdruck ist bei ihnen herrschend. Der moderne Autor häuft dagegen den bildlichen, geschmückten, gesteigerten Ausdruck. Er will brillant schreiben, nicht elegant. Der Leser kennt Schmock aus den Journalisten. Er klebt seinen Schmuck an alles an, ganz so, wie manche in ihrer Wohnung überall Stuck oder an allen Geräten Ornamente anbringen. Und auch wer es nicht will, wer auf sich acht gibt, gerät leicht in Gefahr. Die Sprache selbst verleitet dazu. Sie ist erfüllt mit abgenutzten, verschlissenen bildlichen Ausdrücken, die ihre anschauliche Kraft verloren haben. Man nehme ein beliebiges Blatt bedruckten Papiers in die Hand, eine Zeitung oder eine Zeitschrift; da ist keine Spalte ohne ein halbes Dutzend bildlicher Ausdrücke, die ihre Kraft längst eingebüßt haben. Da ist sicher von der eben „brennenden" Frage die Rede, die dem Verfasser „die Feder in die Hand drückt", oder er „fühlt sich gedrungen", das „Wort zu nehmen", um eine Sache, die ihm längst „am Herzen liegt", endlich „in Fluß zu bringen". Er „kleidet" dann „seine Gedanken in Worte" oder „wirft seine Ideen aufs Papier" und die Zeitung „setzt sie in Umlauf". Zum Schluß „schneidet er dann vielleicht bei dieser Gelegenheit auch gleich noch eine andre Frage an", ohne sie „erschöpfen" zu wollen. Die Folge ist, daß wir beständig in Gefahr sind, unsinnige Dinge zu sagen: „die brennende Frage drückt die Feder in die Hand", oder: „Aus zuverlässiger Quelle hören wir", oder: „Der Zahn der Zeit, der schon so manche Träne getrocknet hat, wird auch über diese Wunde Gras wachsen lassen". Wenn man bei seiner Lektüre einmal genau darauf achtet, wird man bald eine schöne Sammlung solcher Stilblüten zusammen haben.

Hier wird nun auch der deutsche Unterricht zu tun haben. Es

kommt auch bei dem Schüler eine Zeit, wo sich der Trieb, brill
zu schreiben, regt, wie bei dem homo literatus, der seine Zeit
oder seine Zeitschrift, die Zukunft oder die Gartenlaube nicht u
sonst gelesen hat. Hier wäre denn nun die Aufgabe, 1. kein schlecht
schiefes, unmögliches Bild durchzulassen; 2. auch bei an sich m
lichem guten Gebrauch von Bildern den Schüler auf die eigentli
Bedeutung hinzuführen, z. B.: Sie sprechen von einer „brennend
Frage, in welchem Sinne brauchen Sie da das Wort „brennend
Doch wohl nicht in dem Sinne: brennend wie ein Zündholz, sond
brennend wie eine Wunde, nicht wahr? Oder: Sie bedienen sich
bildlichen Redensart „in Fluß bringen"; Sie denken dabei offen
nicht an einen Fluß wie die Spree oder Havel, sondern an d
Schmelzen fester oder starrer Körper, wovon das Bild hergenomm
ist. Oder: Sie lesen da von einer „schreienden" Ungerechtigke
der Ausdruck geht auf das Alte Testament, die Geschichte von Kai
Brudermord im 4. Kapitel des 1. Buches Mose, zurück. Eben
ist auch die Redensart „ein eingefleischter Bösewicht" auf die Spra
der Bibel zurückzuführen: das Neue Testament spricht von Go
sofern er in Christus Menschengestalt angenommen hat, als v
einem fleischgewordenen oder eingefleischten Geist; wie Gott kom
nun auch der Teufel als böser Geist in Menschengestalt eingefleis
genannt werden. Wogegen es nun aber widersinnig ist, von ein
eingefleischten Berliner zu reden.

Ich füge noch eine Bemerkung über die Fremdwörter u
die Aufgabe der Schule ihnen gegenüber hinzu. Fremdes Spra
gut hat jede Sprache. Der Gebrauch von Fremdwörtern ist d
deutschen besonders eigentümlich. Sie sind ein Erbe aus der Ze
in welcher die deutsche Sprache vorübergehend aufgehört hatte, Li
ratursprache zu sein: sie hat im 17. und 18. Jahrhundert masse
haft französische und lateinische Wörter aufgenommen. Natürli
hat sie auch früher schon Wörter aus fremden Sprachen entlehn
z. B. im Mittelalter eine beträchtliche Anzahl aus dem Lateinische
Aber sie hat sich diese doch nach Form, Geschlecht, Aussprache u
Betonung angeglichen und so zu eigen gemacht, daß sie nun nic
mehr als Fremdwörter empfunden werden. Der Mauer sieht ni
mand an, daß sie kein ursprünglich deutsches Wort, sondern aus de

lateinischen murus abgeleitet ist, ebensowenig dem Spiegel (aus speculum) oder dem Ziegel (aus tegula). Fremdwörter dagegen sind gerade dadurch charakterisiert, daß sie als fremde Wörter erhalten werden und daß man ihre Fremdheit hervorkehrt: sie bleiben französische, lateinische, englische Wörter nach Flexion und Betonung.

Das Knechtsverhältnis hat für die deutsche Sprache bereits in der Renaissance mit der Aufnahme lateinischer Wörter und Wendungen begonnen. Zwei Ursachen sind es, die es herbeigeführt haben: 1. die Verarmung der deutschen Sprache selbst und 2. der Hochmut der gebildeten Kreise. Alles was nur irgendwie über dem Volke hervorragte, gab das durch den Gebrauch von fremden Wörtern zu erkennen. Man tat seinen deutschen Namen ab und legte sich einen lateinischen oder griechischen zu; ich erinnere an Melanchthon oder an Agricola. Die ganze offizielle Welt vom Minister, General, Präsidenten, Superintendenten, Prorektor, Professor abwärts bis zum Expedienten und Assistenten bezeichnete sich, ihr Amt und ihre Tätigkeit mit Namen und Titeln, die sie aus dem Lateinischen entlehnte.

Daß diese Fremdwörter der deutschen Sprache nicht zur Zierde gereichen, darüber herrscht seit langem allgemeines Einverständnis. Seit 1870 hat ein gesteigertes Nationalgefühl immer entschiedener die Reinigung der Sprache von ihnen verlangt. Sie wird als ein Gebot der Ehre empfunden. Und gewiß ist das Verlangen berechtigt: die Fremdwörter sind ein störendes Element in unserer Sprache. Ich zweifle auch nicht, daß die Forderung durchdringen wird. Es wird um so eher geschehen, je besonnener und gemäßigter das Vorgehen sein wird. Vor zwei Dingen wird man sich hüten müssen. Das erste wäre ein schlechtes Verdeutschen: es macht die Sache lächerlich; z. B. wenn man Autorität mit Befehlsbefugnis oder Gewalt oder Amtsgewalt oder wenn man Taxameterdroschke mit Fahrpreisanzeigerdroschke oder Zeigerdroschke übersetzt. Man vergesse nicht, daß es sich nicht um Definitionen, sondern um Namen handelt. Und dann hüte man sich davor, über das Ziel hinauszuschießen und alle Wörter fremden Ursprungs abtun zu wollen. Vor allem lasse man die altüberlieferten technisch-wissenschaftlichen Ausdrücke

wie Grammatik, Logik, Physik, Ethik, Geographie bestehen. Übe haupt sei man nicht engherzig, nicht pedantisch. Eine Sache, die sic in Jahrhunderten durchgesetzt hat, kann nicht in einem Jahrzehn abgeschafft werden. Ein pedantischer Purismus ruft Reaktion hervo

Die Schule wird hinsichtlich der Fremdwörter eine doppelte Au gabe haben: 1. dem ungehörigen Gebrauch zu wehren und 2. di Schüler mit ihnen bekannt zu machen; sie sind nun einmal da, de Schüler hat ein Interesse daran, ihren Sinn und ihre Bedeutun kennen zu lernen, und es läßt sich manche interessante Betrachtun an sie anknüpfen.

Zum Schluß möchte ich noch eine Frage kurz berühren: So der deutsche Unterricht zur Kenntnis der älteren Formen unsere Sprache führen? Ich meine: ja! Es ist eine unablehnbare Aufgab der Gelehrtenschulen. Sie stand auch schon auf dem Lehrplan fü das preußische Gymnasium von 1856, wurde aber 1882 wiede daraus gestrichen, weil sich kein Raum dafür finden ließ; man ve wies auf Übersetzungen. 1892 räumte man dann den Lehrern wiede etwas mehr Freiheit ein: sie durften wenigstens die mittelhochdeutsche Dichtungen im Urtext vorlesen. 1901 ging man noch einen Schrit weiter und gestattete auch den Schülern die Lektüre im Urtext, ohn jedoch den nötigen Sprachunterricht zu fordern, während nun Sachsen Bayern und Österreich schon längst das Studium des Mittelhoch deutschen in den Lehrplan ihrer höheren Schulen aufgenommen haben

Ich glaube, daß damit nicht das letzte Wort gesprochen ist. Ist e uns ernstlich darum zu tun, unsere Schüler, die einmal Führer un Lehrer unseres Volkes zu sein bestimmt sind, in der geschichtliche Welt unseres Volkes heimisch zu machen, dann müssen wir sie zu Sprache führen. Übersetzungen sind gerade hier am wenigsten ge nügend. Merkwürdig! Sonst hat man Scheu, dem Schüler Über setzungen in die Hand zu geben; hier aber trägt man keine Be denken dagegen, und doch ist es hier weniger möglich als sonst gerade weil die mittelhochdeutsche Sprache uns so nahe ist. Es is eine bekannte Tatsache, daß es besonders schwer ist, Dialekte z übersetzen. Der eigentliche Reiz wird durch die Übersetzung ab gestreift. Man denke z. B. an Fritz Reuter. Nun, dasselbe gil auch von Übersetzungen aus dem Mittelhochdeutschen. Zwei Klippe

drohen hier: entweder die Übersetzung kommt der Urform zu nahe, dann werden die kleinen Verschiebungen in der Bedeutung gefährlich, oder sie ist ganz frei, dann wird die Dichtung modern und verliert den Erdgeruch der Zeit. Das mittelhochdeutsche Epos muß man in seiner eigenen Sprache lesen, um einen bedeutenden Eindruck davon zu empfangen. Und es ist nicht gering anzuschlagen. Es ist doch eine gewaltige Dichtung. Sie hat nicht die Erfindungsmeisterschaft und Leichtigkeit der Rede, wie das griechische Epos. Dafür hat sie aber eine herbe Großartigkeit, eine trotzige Kraft und dabei eine zarte, unaufgeschlossene Innerlichkeit. Und für die Einführung in das Verständnis deutschen Lebens ist sie unentbehrlich. Die Vergangenheit unseres Volkes ist unseren Gebildeten vielfach allzu fremd, ihre Kenntnis geht nicht über das 16. Jahrhundert hinaus, und die Folge davon ist die Geringschätzung, die Rede von der Barbarei des Mittelalters. Auch das Verständnis des Volkslebens in der Gegenwart wird bei einem Studium des Mittelhochdeutschen gewinnen: der Sinn und das Interesse für die Mannigfaltigkeit der Sprachformen, für die Dialekte, für die Spruchweisheit, für Land und Leute. Zudem ist das Interesse für die geschichtliche Entwicklung der Sprache leicht zu wecken; Anknüpfungspunkte bieten sich überall.

Neuntes Kapitel

Die philosophische Propädeutik

1. **Die Bedeutung der Philosophie und ihre Stellung im Ganzen der Wissenschaft.** Philosophie ist die Einheit aller wissenschaftlichen Erkenntnis. Sie ist gleichsam die Universalwissenschaft, in welche alle Wissenschaften einmünden, oder die Grundwissenschaft, von welcher sie alle ausgehen. So wurde sie bei den Griechen verstanden: als die Wissenschaft vom Universum, vom Ganzen der Dinge. So auch in der Neuzeit: der Name Weltweisheit deutet es an. Sie vollendet sich in drei Hauptteilen, den drei Gruppen von Problemen des Wissens, des Seins und des Sollens, entsprechend: in Logik, Physik und Ethik, die alle drei den Charakter

der Universalwissenschaft haben. Die Logik behandelt die Frag nach dem Wesen und der Form der Erkenntnis. Es ist eine Frag die alles Wissen angeht, die durch alles Wissen aufgegeben wir aber durch keine Einzelwissenschaft aufgelöst wird. Es ist also ein Frage der Grund- oder Universalwissenschaft, der Philosophie, ih Beantwortung die Theorie der Erkenntnis. Die Physik behande die Frage nach dem Wesen und der Gestalt, dem Ursprung, Zi und Sinn der Wirklichkeit überhaupt; wir sagen dafür jetzt wo lieber Metaphysik. Die Frage nach dem Wesen der Welt i gleichfalls eine Frage, die allen Wissenschaften aufgegeben ist, d aber durch keine Einzelwissenschaft vollständig gelöst wird: jede zei bloß eine Seite, einen Teil, einen Ausschnitt, einen Durchschnitt d Wirklichkeit. So ist also auch ihre Lösung zuletzt eine Aufgabe d Philosophie. Alle Einzelwissenschaften geben ihr Bestimmungsstüc zur Lösung, die Naturwissenschaften wie Physik und Biologie f die Außenseite, die Geisteswissenschaften wie Geschichte und Psych logie für die Innenseite der Wirklichkeit. Die Philosophie unte nimmt es, von ihnen aus die Fragen nach dem Wesen der Wi lichkeit überhaupt, die Welträtsel zu lösen. Oder wenn denn ei Weltwissenschaft die Grenzen menschlicher Erkenntnis übersteigt, unternimmt sie es, diese Grenzen selbst zu bestimmen und zu zeige welche vernünftigen Gedanken der Menschengeist sich über die Nat der Dinge machen kann. Eine Weltanschauung ist auf jeden F Bedürfnis; die Philosophie macht sich zur Aufgabe, dies Bedürfn zu befriedigen. Die Ethik endlich behandelt die Frage nach d Werten. Überall stoßen die Wissenschaften auf Werte und We probleme. Das ist zunächst ganz deutlich in den Geisteswisse schaften, Geschichte, Politik, Soziologie, Ökonomie. Aber auch Naturwissenschaften berühren das Wertproblem, nämlich in Biologie: der Zweckbegriff ist hier nicht auszuschalten. So ist Frage gegeben nach dem Wesen der Werte und dem letzten u höchsten Wert, die Frage nach dem höchsten Gut, in dem alle We gesetzt sind. Ihre Lösung ist die Aufgabe der Ethik; sie beantwor sie zunächst für das menschliche Leben. Da aber das menschli Leben in der Einheit oder Alleinheit des Lebens auf der Erde setzt ist, so erweitert sich die Frage: wie verhält sich die Wirkli

keit überhaupt zu den Werten? Ist sie auf die Realisierung von Werten angelegt, oder verhält sie sich gegen die Werte an sich gleichgültig? Sind diese ein bloß zufälliges Nebenprodukt des Weltlaufes? Das wäre die Ansicht oder Weltanschauung eines nihilistischen Materialismus; während die entgegengesetzte Ansicht die Grundform einer theistischen, einer religiösen Weltanschauung wäre: die Welt ist auf ein Ziel angelegt, es ist Vernunft, ein vernünftiger Sinn in den Dingen. Religiöser Glaube ist im allgemeinsten Sinne nichts andres als der Glaube, daß die Wirklichkeit ihren Grund und ihr Ziel im Guten, daß sie einen vernünftigen Sinn, d. h. zuletzt einen vernünftigen, auf das Gute gerichteten Willen hat. Man sieht: so berührt sich die Philosophie im letzten Grunde mit der Religion.

2. Geschichte der Rezeption und Stellung der Philosophie im gelehrten Unterricht der Vergangenheit. Aus dem Dargelegten ergibt sich: aller wissenschaftliche Unterricht hat sein Ziel in der Philosophie, er erreicht in einem philosophischen Unterricht seinen Abschluß, wenigstens sofern es sich dabei um theoretische Belehrung, um menschliche Bildung handelt, nicht um den technischen Gebrauch. Alle Theorie und also aller theoretische Unterricht mündet der Natur der Sache nach in der Philosophie. Dieser Auffassung oder vielmehr dieser durch die Natur der Dinge gegebenen Forderung sehen wir zu allen Zeiten die Wirklichkeit entsprechen, ausgenommen in der Gegenwart. Im Altertum hatte überall der Jugendunterricht, sofern er sich überhaupt zu wissenschaftlicher Höhe erhob, seinen Abschluß in der Philosophie; die Philosophenschulen in Athen, Alexandria, Rhodos waren die Hochschulen, die die abschließende Stufe des allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts bildeten. Ebenso stand die Sache im Mittelalter. Der philosophische Unterricht, in der facultas artium der mittelalterlichen Universitäten organisiert, bildete den regelmäßigen Abschluß des allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts der Schule, man mochte dann zum Fachstudium in den oberen Fakultäten übergehen. Dort wurden alle philosophischen Wissenschaften, wie man sie im System des Aristoteles vorfand, gelehrt: Logik, Physik und Psychologie, Naturphilosophie und Metaphysik, Ethik und Politik. Es blieb auch

zunächst in der Neuzeit so, nur daß der philosophische Unterricht allmählich auch auf die Vorschule der Universität überging. Die alte Lateinschule erweiterte sich allmählich zur Gelehrtenschule, der Kursus wurde länger, der Abschluß erst in einem höheren Lebensalter erreicht. So wurde ein propädeutischer Unterricht in den philosophischen Wissenschaften in den Schulkursus übernommen. Die Logik schloß sich an Grammatik und Rhetorik an als Dialektik, die Metaphysik oder natürliche Theologie an die Physik, Kosmologie und Psychologie, die Ethik an die Religionslehre, wie denn der Religionsunterricht überall auf einen propädeutischen Unterricht in der Philosophie hindrängte; er bedurfte logischer, psychologischer, metaphysischer Begriffe. Ernestis vielgebrauchte Initia doctrinae solidioris vom Jahre 1755, eine Enzyklopädie der Schulwissenschaften, enthielt einen Abriß der Logik, Physik, Metaphysik oder natürlichen Theologie, Psychologie, Ethik und Politik, ferner der Mathematik und Physik. Dabei blieb die Philosophie auf den Universitäten der Abschluß der allgemein-wissenschaftlichen Bildung.

Mit dem 19. Jahrhundert trat eine für den philosophischen Unterricht verhängnisvolle Wendung ein, und seitdem herrscht ein schwankender Zustand. Bei der neuen Organisation der Gelehrtenschule, wie sie in dem preußischen Lehrplan von 1812 vorgezeichnet wurde, fiel der philosophische Unterricht ganz aus. Seitdem ist er noch nicht wieder zu voller Kraft gelangt*). Die Ursachen sind folgende: Im Gedränge der vielen Hauptfächer war für den philosophischen Unterricht kein Raum mehr vorhanden. Die Einzelwissenschaften verdrängten die Philosophie, die Universalwissenschaft. Vor allem forderte die neuhumanistische Philologie den breitesten Raum für Latein und Griechisch. Dazu gesellten sich noch Deutsch, Französisch, Geschichte und namentlich Mathematik und Naturwissenschaft. Zugleich schien die neuhumanistische Philologie eine Art Ersatz für die Philosophie zu bieten in der Lektüre der antiken Philosophen Plato, Cicero oder Horaz. Und der Neuhumanismus war selbst eine Art Weltanschauung, ja eine Art religiösen Glaubens. Dazu kamen innere Wandlungen in

*) In den Lehrplänen von 1901 wird zwar eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie für wünschenswert erklärt, aber nicht gefordert.

der Konstitution der Philosophie selbst. Die Philosophie verlor ihre alte Verfassung, die alte Einheit eines herrschenden Schulsystems. Wolffs Philosophie hatte noch, wie die des Aristoteles, die sie ersetzte, die Form eines herrschenden, lehrbaren Schulsystems. Die Philosophie Kants, welche die Wolffsche verdrängte, hatte keine solche Form mehr. Ihre innere Verfassung war kritisch, nicht doktrinal. So setzte sie sich auch nicht als Schulsystem durch. Eine Masse neuer philosophischer Systeme gingen nach ihr über Deutschland wie Sturmwinde dahin, keines von langer Dauer. Der rasche Wechsel aber erzeugte ein mehr und mehr wachsendes Mißtrauen gegen die Philosophie überhaupt. Noch ein drittes Moment wäre dann zu erwähnen: die Wandlung in der Lehrerbildung. Die Lehrer wurden im 19. Jahrhundert zu Spezialisten in den einzelnen Wissenschaften. Früher waren sie Theologen mit allgemein-wissenschaftlich-philosophischer Bildung. Jetzt haben wir spezialistisch-fachwissenschaftlich ausgebildete Philologen, alte und neue, und ebenso fachwissenschaftlich ausgebildete Mathematiker, Physiker, Historiker. Diese Männer sind vielfach in der Geringschätzung und Verachtung der Philosophie, wie sie in den fünfziger und sechziger Jahren herrschte, groß geworden. Denn das ist bemerkenswert: auch auf der Universität ist der philosophische Unterricht ins Gedränge gekommen. Die Studierenden wenden sich jetzt nach Absolvierung des Gymnasialkursus gleich den Fachstudien zu. Das alte Herkommen, erst den Kursus der Philosophie in der philosophischen Fakultät zu durchlaufen, ist abgekommen; die Studierenden kommen später, älter, reifer auf die Universität, sie haben keine rechte Zeit mehr für philosophische Studien. Der Unterricht in der philosophischen Fakultät ist ferner spezialistisch geworden, es gilt das einigermaßen sogar vom philosophischen Unterricht selbst; er war früher mehr auf das allgemeine Bedürfnis zugeschnitten. Endlich ist die Philosophie in Mißkredit geraten.

Auf diese Weise ist es nun geschehen, daß im 19. Jahrhundert die Philosophie ihren alten Platz im gelehrten Unterricht, wenigstens in Deutschland, überall eingebüßt hat. Die Folge davon ist der Mangel an philosophischer Bildung. Er tritt an zahlreichen Punkten zutage: 1. als Mangel an formaler, logischer

Schulung, als Mangel an logischem Denken, an der Fähigkeit, Be-
griffe scharf zu definieren, eine Materie logisch zu disponieren, di
Argumente präzis zu fassen; 2. als Mangel an philosophischen Grund
begriffen; es fehlt vielfach jede Bekanntschaft mit den philosophische
Fragen und möglichen Lösungen. Wenn die Mediziner, Psychiate
Biologen oder Physiologen auf die allgemeinen Probleme stoße
z. B. auf das Verhältnis von Leib und Seele, wissen sie nichts vo
den Bemühungen der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert u
diese Dinge, es mangeln ihnen feste Kategorien für die möglichen Au
fassungsweisen; man lese nur Häckel oder Du Bois-Reymond ode
Vogt. Ebenso die Juristen: wenn sie über die Freiheit des Willens
über Recht und Moral oder über Moral und Religion schreiben, sieh
man sie meist kläglich entgleisen. 3. Eine dritte Folge ist der Mange
an philosophischer Weltanschauung. Wirklich ist es hierum bei de
Gebildeten, auch bei den wissenschaftlichen Forschern, oft trübseli
bestellt. Sie haben selten oder nie über die letzten und tiefste
Fragen nachgedacht. Die Folge davon ist, daß sie jedem neueste
Einfall wehrlos gegenüber stehen. Vorherrschend ist heute, sowei
nicht die kirchliche Dogmatik die Gemüter besitzt, eine materialistisch
Weltanschauung, wie sie Häckel vertritt, oder ein absoluter Skeptizismus
und Indifferentismus: wir können ja doch von alledem nichts wissen.

So die gegenwärtige Lage. Ich glaube nicht, daß sie so bleiben darf, auch nicht, daß sie so bleiben wird. Ja, man kann sagen: die Wendung zum Besseren, die Wiederherstellung des philosophischen Unterrichts als eines wesentlichen Bestandteils des gelehrten Unterrichts ist vor der Tür. Ich weise auf folgende Punkte hin. Die Philosophie ist in der großen, in der geistigen Welt überall wieder im Aufsteigen, das philosophische Interesse regt sich an allen Ecken und Enden, in den Wissenschaften, in der Literatur, in den Kreisen der Gebildeten: überall wird wieder über die alten Fragen der Philosophie nachgedacht. Vor allem im Gebiet der wissenschaftlichen Arbeit: überall beginnt die Wissenschaft oder vielmehr beginnen die wissenschaftlichen Forscher wieder von ihren eigenen Voraussetzungen aus zu philosophieren oder diese letzten Voraussetzungen ihrer Wissenschaft zu untersuchen. Die mathematische Naturwissenschaft erhebt sich zu einer Naturphilosophie. Die Physiologen, Mediziner und

Biologen beschäftigen sich lebhafter als je mit den Fragen des Lebens und seines Ursprungs oder mit der Konstruktion des Verhältnisses von Leib und Seele. Die Historiker diskutieren über Methode und Ziel ihrer Wissenschaft oder über den Sinn der Geschichte. Die Juristen forschen nach dem letzten Zweck des Rechts. Die Theologen suchen überall die Berührung mit dem philosophischen Denken der Gegenwart. Die Zeit des reinen Positivismus ist abgelaufen. Auch die Zeit des reinen Historismus.

Man kann das 19. Jahrhundert, was das Verhalten zur Philosophie anlangt, in drei Perioden teilen: 1. die Zeit der Hochflut der spekulativen Philosophie, des Dissidiums zwischen Philosophie und wissenschaftlicher Forschung: die erstere verachtet die letztere; 2. die Zeit der Hochflut der Einzelforschung, der „Exaktheit", die Zeit der Verachtung der Philosophie in den fünfziger und sechziger Jahren, des Materialismus, der Verneinung der Metaphysik; 3. die Zeit der allmählichen Wiederherstellung des philosophischen und metaphysischen Bedürfnisses, der Versöhnung von Wissenschaft und Philosophie; Philosophie nicht ohne Wissenschaft und Wissenschaft nicht ohne Philosophie, ohne den Versuch einer Beantwortung der letzten Fragen, das ist ihre Stimmung. Ein Gefühl des Mangels philosophischer Bildung regt sich überall: Philosophie doch eigentlich eine unentbehrliche Sache. Besonders wird dieser Mangel auch in den Kreisen der Lehrer gefühlt: ein philosophischer Unterricht ist am Ende doch unumgänglich notwendig; es ist am Ende doch ein Recht und eine Pflicht der gelehrten Schule, einen allgemeinen propädeutischen philosophischen Unterricht zu geben und den Schüler in Berührung mit den großen und letzten Fragen zu bringen, die dem Menschengeist die Wirklichkeit aufgibt; es ist unerträglich, die jungen Leute in dem Alter, wo sich der philosophische Trieb regt, ohne alle Führung und Leitung zu lassen, sie jedem ersten Sophisten, der ihnen in die Hände fällt, schutzlos preiszugeben. Man könnte eine lange Reihe von Schriften darüber anführen, besonders auch aus dem Kreise der Gymnasiallehrer und Direktoren. Auch die Direktorenkonferenzen sprechen aufs entschiedenste diese Überzeugung aus. Endlich noch eins: wir haben jetzt auch wieder Lehrer, die fähig und geneigt sind, einen philosophischen

Unterricht zu erteilen, und auch das wollen wir nicht vergessen, da heute die einseitige Herrschaft der klassischen Philologie am Ende is

3. Die einzelnen Seiten des propädeutischen Unterricht in der Philosophie. Ich gehe nun auf die einzelnen Diszipline die Gegenstand eines propädeutischen Unterrichts in der Phil sophie sein müßten, mit einer Bemerkung ein. In erster Linie steh Logik und Psychologie. Dazu würde ich aber auch Eth und Geschichte der Philosophie für eigentlich unumgängli halten.

Zunächst ein Wort über das letzte Stück. Die Geschichte de Philosophie kommt auf unserem Gymnasium noch am eheste vor. Die klassische Lektüre führt auf die griechische Philosophi Cicero, Horaz, Plato, die deutsche Lektüre auf die moderne Phil sophie: Schiller auf Kant, Goethe auf Spinoza, Lessing auf Leibni Ich würde sagen, es wäre angemessen, diese gelegentliche Berührun etwas mehr auszudehnen. Natürlich, ein systematischer, ausfüh licher Vortrag der Geschichte der Philosophie wäre eine unmöglich Sache. Aber doch wäre möglich, einmal eine ganze Stunde im Zu sammenhang die Grundgedanken eines philosophische Systems zu entwickeln, am besten natürlich des Systems, welche dem Lehrer selbst wichtig geworden ist, woran er sich orientier es sei Kant oder Spinoza, Lotze oder Fechner, Mill oder Comt Plato oder Aristoteles. Und wenn sonst nichts weiter erreic würde, so mag doch der Eindruck bleiben: es gibt große un geistvolle Männer, die nicht bei der Ansicht der Dinge stehe geblieben sind, wie sie der gesunde Menschenverstand oder der erst beste Dilettant in der Naturwissenschaft über Sein und Denke Gott und Welt, Leib und Seele hat. Man muß doch wohl sagen eigentlich ist es seltsam, jeden mittelmäßigen Poeten, Opitz, Len Hagedorn, Plautus oder Terenz, muß der Schüler kennen, wenig stens den Namen und was er verfaßt hat. Dagegen mag ihn ein Mann von der überragenden geschichtlichen Bedeutung eine Aristoteles, eines Spinoza, eines Leibniz so gut wie ganz unbekann bleiben! Und dann wäre noch einer Aufgabe zu gedenken, die sic hier anknüpfen ließe: einmal im Zusammenhang die möglichen Forme der philosophischen Weltanschauungen zu entwickeln, die großen meta

physischen Kategorien: Materialismus und Idealismus (Demo-rit und Plato), Theismus und Pantheismus (Leibniz und Spinoza) usw. zu erklären. Und so auch die erkenntnistheoretischen Kategorien: Empirismus und Rationalismus (Hume und Kant), oder die ethischen: Hedonismus und Energismus (Epikur und Stoa). Ich glaube, daß schon die Schule für die Behandlung dieser Dinge ein ganz geeigneter Ort ist. Ich möchte auch glauben, daß manche Schüler sehr empfänglich dafür sind. Es kommt in diesem Lebensalter der Trieb zu philosophieren. Ein Lehrer, der Sinn für diese Dinge hat, könnte durch eine gelegentliche Stunde, die er ihrer Behandlung widmete, das junge Interesse für Philosophie erhalten und befruchten.

Daß die Logik ein notwendiger Bestandteil des gelehrten Unter-richts ist, liegt auf der Hand: Aufgabe des Gelehrten an sich ist das Denken und Untersuchen, Folgern und Schließen, Beweisen und Prüfen von Beweisen. Nun ist freilich wahr, daß das Denken nicht überall erst durch Logik gelernt wird. Es geht wie Essen und Trinken frei. Aber darum ist die Logik nicht überflüssig, so wenig die Physiologie, Diätetik und Hygiene dadurch überflüssig sind, daß das Essen und Trinken und Verdauen auch ohne sie vor sich geht. Die Logik ist nichts als die systematische Darstellung der Funktionen, die das natürliche Denken ausübt, und ihrer immanenten Gesetz-mäßigkeit, die freilich nichts Ausnahmsloses ist; es läuft auch ein fehlerhaftes Denken mit unter, die Tendenz des logischen Denkens wird durchkreuzt durch psychologische Einflüsse. Ihr Wert ist ein doppelter: 1. sie befähigt zu kunstgerechter und darum gesicherterer Ausübung der natürlichen Denkprozesse, des Definierens, Einteilens, Folgerns usw.; 2. sie schärft das Auge für Mängel und Fehler des Denkens, des eigenen und des fremden, und ermöglicht, sie dem andern zwingend darzulegen. Für Debatten und Diskurse ist das sehr wichtig. Ein hervorragender alter Parlamentarier bedauerte einmal, daß er in dieser Hinsicht nicht mehr Sicherheit in der Logik besitze.

Was die Form des logischen Unterrichts anbelangt, so wäre hierfür nicht der akroamatische Vortrag geeignet; er wäre zu lang-weilig. Die logischen Formen müssen in gemeinsamer Arbeit ge-funden und eingeübt werden wie die mathematischen Sätze. Es

hilft zu gar nichts, die Definitionen der Formen des Denkens de Schüler vorzusagen und von ihm nachsprechen zu lassen. Ein vo zügliches Material für die Auffindung und Darstellung der eleme taren logischen Formen und Gesetze gibt der mathematische Unte richt. Was die Definition, die Division, und welche die Rege dieser Operationen sind, kann hier der Schüler selbst finden.

Daß auch Psychologie und Ethik notwendige Bestandte des gelehrten Unterrichts sind, liegt ebenso auf der Hand. M kann sagen: die eigentlichen Berufsaufgaben des Gelehrten sind v ständnisvolle Auffassung und Einwirkung auf das menschliche Seele leben. Der Geistliche, der Lehrer, der Richter, der Beamte, d Arzt, sie alle sind vor die Aufgabe gestellt, auf Menschen einzuwirke und sie können das nur in rechter Weise tun, wenn sie das mens liche Seelenleben kennen. Psychologie und Ethik leisten nun eb dies: sie geben die Erkenntnis des Menschen, seines Wesens, sein Bestimmung, der Lebensziele, die er sich setzt oder setzen sollte, die Hand. Auch hier ist nun das gegebene Verfahren: von d Tatsachen aus zu philosophieren; nicht ein System vorzudoziere sondern anzuleiten, aus den Tatsachen durch Induktion das A gemeine, die Formen und Gesetze des Geschehens, zu finden. Un man könnte sagen, das ist gerade hier besonders leicht, es bietet s gerade hier ein besonderer Vorteil dar: die Tatsachen sind so gege wärtig wie nirgend sonst. In der Naturwissenschaft brauchen w zum Studium der Tatsachen besondere Apparate, Vorrichtungen od Sammlungen usw., in der Geschichte Quellenschriften. Die Ta sachen, mit denen Psychologie und Ethik arbeiten, sind immer u überall ohne weiteres zur Hand. Nirgends sind uns Experimen so leicht und einfach gemacht als in der Psychologie: Sinneswa nehmungen, Sinnestäuschungen, Assoziations- und Apperzeption vorgänge, Aufmerksamkeit und Gedächtnis, all das sind Vorgän die alle Tage ohne Unterlaß in und außer der Schule erlebt werd Und was die komplexen Tatsachen anbelangt, so liefert sie der Unt richt in der Sprache und Literatur, der eigenen wie der fremd Der mutter- und der fremdsprachliche Unterricht, sie lassen uns bei lehrreiche Blicke in die Vorstellungs- und Gedankenbildung tun; Lektüre von Erzählungen und Geschichten, Epen und Dramen fü

uns eine Fülle lebendiger, anschaulicher Erkenntnisse von Charakteren, Handlungen, Motiven usw. zu. Im übrigen verweise ich hier auf das schon oben im 1. Buche, Kapitel 2, unter dem Titel „Die Lehre" Ausgeführte.

Zehntes Kapitel

Der Religionsunterricht

Die Frage nach dem Religionsunterricht gehört gegenwärtig zu den brennendsten Fragen im Gebiet der Pädagogik und der Schulpolitik. Die Empfindung, daß es nicht so bleiben könne, wie es jetzt ist, ist sehr weit verbreitet. In weitesten Kreisen ist heute die Ansicht herrschend, daß der Religionsunterricht zu den überlebten Dingen gehöre, und also auch die Neigung vorhanden, ihn überhaupt aus der Schule auszustoßen: wie ein fossil gewordener Unterricht aus früherer Zeit rage er in unsere der Wissenschaft gehörende Schule hinein. Nicht bloß den Sozialdemokraten, auch den Lehrerkreisen sind diese Anschauungen nicht fremd. Ich erwähnte schon früher einmal, daß die Bremer Lehrerschaft sich im Jahre 1905 mit der Bitte an die Schulbehörde gewandt hat, ihr den Religionsunterricht abzunehmen, der mit einer Last der inneren Unwahrhaftigkeit sie erdrücke. In der Denkschrift, womit sie ihre Bitte begründeten, erklärten sie: der Religionsunterricht nötige zur Unaufrichtigkeit, die Lehrerschaft müsse mit ihrem Ansehen hinter Dingen und Anschauungen stehen, die sie nicht anerkenne und billige; das habe zur Folge, daß die Bevölkerung, die den freien Standpunkt der Lehrer sehr wohl kenne, von einem für den Lehrer peinlichen Zweifel an dessen Aufrichtigkeit erfüllt werde. Daß hieran etwas Wahres ist, ist nicht zu leugnen. Kein Zweifel, es ist so: das Mißtrauen des Volkes gegen die Kirche, gegen die Geistlichkeit und ihre Aufrichtigkeit richtet sich auch gegen die Schule. Und zwar ist es vor allem der dogmatische Religionsunterricht, von dem das Mißtrauen ausgeht; das Volk hat die Empfindung, es solle hingehalten, es solle betrogen werden: die Schule gegen die Wissenschaft, Moses kontra Darwin, Babel kontra Bibel. Auf der andern Seite stehen die streng Kirchlichen: hier wird an dem Religionsunterricht durchaus als

an einem altherkömmlichen Hauptstück des Volksschulunterricht festgehalten, ja hier tritt die Neigung hervor, ihn noch auszudehne und seine Stundenzahl zu erhöhen, zugleich mit der Forderung, di kirchliche Rechtgläubigkeit im Sinne der kirchlichen Konfessionslehr immer straffer durchzuführen. Am schärfsten tritt diese Forderun im Gebiet der katholischen Kirche und ihrer politischen Vertreter in Zentrum hervor. Man begründet darauf dann die weitere For derung der kirchlichen Schulaufsicht; man möchte die Schule, von Religionsunterrichte aus, überhaupt unter die Botmäßigkeit de Kirche zurückführen: der Lehrer als Religionslehrer wieder ein Diene der Kirche und demgemäß die Lehrerbildung auf den Seminare wieder unter kirchlicher Kontrolle. So stehen sich die Gegensätze mi feindlichster Zuspitzung einander gegenüber. Auf der einen Seit die Auffassung: die Schule eine kirchliche Anstalt, unter kirchliche Aufsicht, Religion die Substanz des Unterrichts, das Dogma sein Maßstab; auf der andern Seite dagegen: die Schule eine Staatsanstalt, die Kirche ohne Recht an sie, die kirchliche Aufsicht obsolet, die Religion auszuschalten eine Voraussetzung der nationalen Einheitsschule, die grundsätzlich auf die Konfession keine Rücksicht nehmen darf. Man sieht: es sind lauter brennende Fragen nicht bloß für Deutschland, sie sind es viel mehr noch für Frankreich.

Ehe wir nun zu diesen Fragen Stellung nehmen, wollen wir auch hier wieder eine kurze sachliche Orientierung über das Wesen der Religion und eine geschichtliche Orientierung über die Entwicklung des Religionsunterrichts vorausschicken. Es ist nicht unwichtig zu wissen, was bisher geschehen ist. Es kann sich hier wie überall nicht handeln um ein plötzliches Abbrechen oder Wegwerfen des Bisherigen, sondern um eine sinngemäße Anknüpfung: ohne historischen Sinn kein Verständnis der Gegenwart, keine Freiheit zur Zukunft.

1. Das Wesen der Religion und ihre Bedeutung für das geistig-geschichtliche Leben. Religion kann man mit einer allgemeinen Formel als den Glauben an eine beherrschende Macht des Guten in der Welt bezeichnen, von der der Naturlauf und das Menschenleben abhängig ist und zum Guten geführt wird. Wir nennen diese Macht des Guten Gott; wir verehren

in ihm die Einheit des Wirklichen und Guten. So in der monotheistischen Religion: Gott, kann man mit einer scholastischen Definition sagen, ist das ens realissimum und das summum bonum; das ens realissimum: in seinem ewigen und unendlichen Wesen ist alles, was wirklich ist, gesetzt; das summum bonum: in ihm sind auch alle Werte gesetzt und enthalten. Subjektiv als Habitus des Menschen betrachtet stellt sich die Religion als ein doppeltes dar: als Demut und Vertrauen. Demut entspringt aus dem Gefühl der Abhängigkeit, ja der Nichtigkeit des Endlichen und Vergänglichen gegenüber dem Unendlichen und Ewigen, das alle Dinge in seinem Wesen schaffend hält und trägt, mich, dich, sich selbst. Vertrauen entspringt aus der Zuversicht, daß das Allwesen nicht bloß als ewige und unendliche Macht, sondern zugleich als vernünftiger, heiliger, guter Wille gefaßt werden dürfe, in dem und durch den alle wahren Werte, auch die meines Lebens gesichert sind. Demut und Vertrauen ergeben in ihrer Einheit das Gefühl der Ehrfurcht, der pietas, wie sie uns als Grundstimmung in Goethes Leben entgegentritt: Gott anerkennen und verehren, wo und wie immer er sich uns offenbart, im Größten und Kleinsten der Natur wie der Geschichte.

Die Wurzeln der Religion liegen hiernach im Gemüt und Willen, nicht im Verstande als solchem: der Glaube an Gott beruht nicht auf naturwissenschaftlichen oder historischen Untersuchungen, nicht auf logischen Gründen, Gottes Dasein ist nicht demonstrierbar, weder aus der Natur noch aus der Geschichte. Noch das achtzehnte Jahrhundert versuchte in einer Art Naturteleologie in der Zweckmäßigkeit der Natur eine göttliche Vernunft und ebenso in einer Art Geschichtsteleologie in dem Gang der Geschichte eine göttliche Vorsehung als wirksam zu erweisen. Das neunzehnte Jahrhundert hat sich, in den Spuren Kants gehend, mehr und mehr davon überzeugt, daß alle diese Unternehmungen vergeblich sind, daß für den reinen Verstand das Gegenteil, die Gleichgiltigkeit der Wirklichkeit gegen Werte und Zwecke, auch denkbar oder möglich bleibt und daß der religiöse Glaube also nicht eine Sache des Verstandes ist. Es hat sich von einer intellektualistischen Auffassung der Religion ab- und einer voluntaristischen zugewandt, es folgt Kant auch

darin, daß es den Glauben nicht wegwirft, weil er nicht demon strierbar ist: tiefer als im Verstand ist er im Willen, im gute Willen, begründet. Der Mensch, der sein Leben an große Zwecke an ein höchstes Gut setzt, kann nicht umhin, an ihre Möglichkeit zu glauben, er kann nicht umhin zu glauben, daß die Wirklichkeit darau angelegt ist. Damit ist nun wiederum gegeben, daß die Religio nicht lehrbar ist; die Anschauungen und Vorstellungen, in die sie sic kleidet, sind und können Gegenstand der Lehre sein, aber die Ge fühle, die ihr innerstes Leben ausmachen, sind nicht lehrbar; si wachsen von innen heraus aus der eigenen Lebenserfahrung, ode sie übertragen sich bei Berührung mit so fühlenden Menschen.

2. Geschichtliche Entwicklung des Religionsunterricht im Umriß. Rückblick und Ausblick. Die alte katholische Kirch hatte keinen Religionsunterricht d. h. keinen Unterricht in der Glau benslehre; der schulmäßige Religionsunterricht beginnt erst mit de Reformation in Gestalt des Katechumenen- und Beichtunterrichts Es hängt das mit dem Wesen der beiden Kirchen und ihrer Auf fassung vom Wesen der Religion zusammen. Für die mittelalter liche Kirche besteht die Religion nicht in der Lehre, wenigstens nich für den Laien, sondern in Übung und Dienst, in Kult und Glauben Religion ist Teilnahme am kirchlichen Kult und Gehorsam gege die kirchlichen Gebote. In der protestantischen Kirche tritt von An fang an das Element der Lehre stärker hervor. Luther rechnet sic als Verdienst an, die reine evangelische Lehre hergestellt zu haben nicht gegen die kirchliche Ordnung und das kirchliche Regiment richte sich sein Angriff, sondern gegen die Lehre der Kirche, weil sie da Verdienst Christi nicht erkennt, und dies, weil sie vom Worte Gotte abgefallen ist und Menschenweisheit an seine Stelle gesetzt hat Damit hängt denn auch die Wandlung in der Form des Gottes dienstes zusammen: die Kulthandlung tritt zurück, die Predigt al das lehrhafte Element hervor; in jedem Gottesdienst muß Schrift verlesung und Schriftauslegung stattfinden, alles übrige ist frei gestellt. Eine weitere Folge ist nun auch die Einführung des Re ligionsunterrichts in den Schulen; sie werden als Seminaria ecclesi astica angesehen: die Schule die Kirche der Jugend wie die Kirch die Schule der Alten. Die Jugend zur Wahrheit hinzuführen, is

besonders wichtig; denn sie ist empfänglicher als das Alter: es ist schwer, alte Böcke bändig, alte Schälke fromm zu machen. Der Katholizismus folgte übrigens dem Vorgang des Protestantismus noch im 16. Jahrhundert.

Überblicken wir nun die Geschichte des Religionsunterrichts von hier ab bis zur Gegenwart, so können wir folgende Perioden unterscheiden: die Periode 1. des dogmatischen Konfessionalismus bis 1650, 2. des Pietismus bis 1740, 3. des Rationalismus bis 1830, 4. des erneuerten konfessionell-dogmatischen Positivismus bis 1870, 5. der historischen Exegese in der Gegenwart.

Im Zeitalter des dogmatischen Konfessionalismus während des 16. und 17. Jahrhunderts ist das Ziel des Religionsunterrichts die Befestigung der Jugend in der rechten Lehre. Diesem Zwecke dienen Katechismus und Bibel. Der Katechismus wird gelernt und erklärt, die Bibel gelesen zum dogmatischen Gebrauch, um die Beweisstellen, die dicta probantia, für die Lehren des Katechismus kennen zu lernen. Der Unterricht hat die gleiche Grundform bei allen drei Konfessionen. Luthers Katechismus für die Lutheraner folgen der Heidelberger für die Reformierten und die Summa doctrinae des P. Canisius für die Katholiken. Und bei allen dreien werden die Beweise der Schrift entnommen. Der Religionsunterricht bildet im übrigen die Grundlage des gesamten Unterrichts der Volksschule. In der Gelehrtenschule erweitert er sich zu einem propädeutischen Kursus der Dogmatik.

Im Zeitalter des Pietismus, im 17. Jahrhundert, tritt eine Reaktion der gefühlsmäßigen Religiosität gegen die starre Orthodoxie ein: ihr ist die praxis Christianismi die Hauptsache; sie ist daher auch auf das Erweckliche und Erbauliche gerichtet und setzt die Aufgabe des Religionsunterrichts in die Erweckung der Schüler zu lebendiger Buße und zum Glauben. So finden wir es in den Franckeschen Anstalten in Halle. Es lag viel Ungesundes in den Andachts- und Gebetsübungen, die der pietistische Religionsunterricht den Anstaltsschülern auferlegte. Dagegen verdient ein andres Anerkennung: die Einführung der sogenannten biblischen Geschichte in den Unterricht (Johannes Hübners ‚Auserlesene biblische Historien‘, 1714). Damit wird die Heilige Schrift unter einem neuen Gesichtspunkt im

Religionsunterricht verwandt: sie dient dem religiösen Anschauungsunterricht.

Dem Pietismus folgte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Rationalismus und die Aufklärung mit ihrer Richtung auf eine verstandesmäßige Behandlung der Religion, mit ihrer rationalen Beweisführung für deren Hauptlehren. Auch Theologie und Kirche wurden von dem neuen Umschwung erfaßt, auch hier drang der Rationalismus durch mit der Tendenz, alles zu begreifen und zu beweisen oder, was nicht begreiflich oder beweisbar war, wie die Wunder, auszumerzen. Die Schule folgt auch jetzt wiederum der Kirche, der Religionsunterricht wird zum Unterricht in der natürlichen Theologie und Moral. Im Philanthropinum wird die letzte Konsequenz gezogen: hier wird ein konfessionsloser Religionsunterricht ohne allen Unterschied der Bekenntnisse erteilt. Aber auch allgemein bewegt sich der Schulunterricht in dieser Richtung. Es ist die Zeit der sogenannten großen Katechismen, durch welche Luthers Katechismus ersetzt wird; Niemeyers Lehrbücher herrschen in den gelehrten Schulen, Dinters in den Volksschulen; das Katechesieren wird zur Kunst ausgebildet. Diese Richtung herrscht nun bis tief ins 19. Jahrhundert hinein. Die großen Katechismen und die aufgeklärten Gesangbücher sind bis in die vierziger und fünfziger Jahre im Gebrauch. Ich selbst habe noch einen sogenannten großen Katechismus auswendig gelernt.

Das Zeitalter der allgemeinen politischen und kirchlichen Restauration, das mit dem Jahre 1815 beginnt, bringt die Reaktion gegen den Rationalismus. Die katholische Kirche gewinnt ihre autoritative Machtstellung wieder; die protestantische Kirche kehrt zur Bibelgläubigkeit zurück; Rationalismus und Aufklärung werden als veraltet abgetan. Der Religionsunterricht wendet sich wieder zur konfessionell-dogmatischen Behandlung. Das Ziel wird abermals die auf der Schrift ruhende Überzeugung von der Wahrheit des kirchlichen Bekenntnisses. Der Unterricht kehrt sich von der räsonierenden Demonstrationsmethode ab: nicht aus der Vernunft stammt die Wahrheit, sondern aus der Offenbarung in der Schrift. Damit kommt dann das Auswendiglernen wieder zu Ehren. Es läßt sich in allen Schulordnungen seit den zwanziger Jahren verfolgen. Den

Höhepunkt der Reaktion für die Volksschule bilden die Regulative Stiehls vom Jahre 1854. Für die höheren Schulen bezeichnet Wieses Lehrordnung von 1856 dieselbe Stufe. Überall wird wieder an die Reformation, an den „echten" Luther angeknüpft.

Seit den siebziger Jahren beginnt sich nun ein Wandel zu vollziehen. Der konfessionell-dogmatische Unterricht tritt zurück gegen einen historisch-exegetischen und rein biblischen. Die neuen Bestimmungen von 1872 für die Volksschule zeigen denen von 1854 gegenüber ein Zurückweichen des Katechismus vor der biblischen Geschichte: das vierte und fünfte Hauptstück wird aus dem Schulunterricht ausgeschlossen und dem Konfirmationsunterricht überlassen; das Memorieren wird sehr beschränkt und auf anschauliche Auffassung Wert gelegt. Dasselbe ist in den Lehrplänen der höheren Schulen bemerkbar. In dem von 1901 wird die biblische Lektüre zur Grundlage des ganzen Unterrichts; sie geht durch den ganzen Kursus; auf der Unterstufe wird ein biblisches Lesebuch benutzt, auf der Mittel- und Oberstufe wird die Bibel selbst in allen Teilen gelesen; auf der Oberstufe, die übrigens bei der Lektüre der Bibel auch den Urtext benutzt, wird daneben auch Kirchengeschichte getrieben. Der Katechismus und die dicta probantia nehmen einen beschränkten Raum ein.

Das wäre die Vergangenheit des Religionsunterrichts. Wenden wir uns zur Zukunft: was wird sie bringen, wie wird sie den Religionsunterricht gestalten?

Es gibt Leute, ich sagte es schon oben, die meinen, daß der Religionsunterricht in den Schulen abgeschafft werden und die Schule vollständig säkularisiert werden wird. Es sind diejenigen, die da meinen: Religion selbst werde verschwinden; Religion sei überhaupt nichts als ein überlebter Aberglaube, ein Aberglaube im Absterben, er könne sich im hellen Lichte der Vernunft und Wissenschaft nicht erhalten. Ich glaube nicht, daß das der Gang der Dinge sein wird, glaube nicht, daß Religion aussterben, glaube auch nicht, daß der Religionsunterricht aus der Schule verschwinden wird. Ich glaube überhaupt an eine Kontinuität des geschichtlichen Lebens. Und so glaube ich auch hier, daß die Entwicklung auf dem Wege, den sie in neuester Zeit betreten hat, weitergehen wird: der Schulunterricht wird sich

immer entschiedener auf die historisch-exegetische Behandlung einrichten und zum biblischen Geschichtsunterricht werden; dagegen wird der konfessionell-dogmatische Unterricht in der Schule mehr und mehr zurückweichen. Als Ziel der Bewegung sehe ich folgenden Zustand voraus: die Schule beschränkt sich auf eine ganz unkonfessionelle, rein historisch-exegetische Behandlung der großen Denkmäler des religiösen Lebens, auf die Vermittlung der Kenntnis und des Verständnisses des Christentums. Dagegen überläßt sie der Kirche und Theologie die konfessionelle Dogmatik.

Hierzu raten äußere und innere Gründe, schulpolitische und pädagogische Erwägungen Zunächst die schulpolitischen Erwägungen: der konfessionell-dogmatische Unterricht gehört einer früheren Zeit mit andern Verhältnissen des äußeren Lebens, des Staats und der Schulen an. Er ist heute ein Anachronismus. Er gehört einer Zeit an, wo die Territorialstaaten wesentlich auch konfessionelle Einheiten, die Schulen ein Anhang der Kirche, Seminaria ecclesiastica, und die Lehrer Kirchendiener waren; hier konnte als Aufgabe des Religionsunterrichts noch die Überzeugung von der Wahrheit des Bekenntnisses erscheinen. Beides ist längst nicht mehr der Fall. Die deutschen Staaten, wenigstens alle größeren, sind konfessionell gemischt, die Schulen sind Staatsanstalten und die Lehrer so gut wie Staatsbeamte, jedenfalls nicht mehr Kirchenbeamte; der Staat übt die Schulaufsicht, der Besuch der Schule ist staatsbürgerliche Pflicht. In dieser Staatsschule ist nun ein konfessioneller dogmatischer Religionsunterricht eine Anomalie. Es ist schon an sich eine seltsame Sache: der moderne Staat hat kein Bekenntnis, keinen Glauben, und ein Staatsbeamter hat den Beruf, von der Wahrheit eines kirchlichen Glaubens zu reden. Und dann: in der einen Schule lehrt ein Staatsbeamter unter der Autorität des Staats und unter Staatsaufsicht, daß die Messe die heiligste Handlung des christlichen Gottesdienstes, daß das Papsttum von Christus eingesetzt ist, ein unfehlbares Lehramt mit himmlischer Schlüsselgewalt. Und in einer andern Schule, 1000 Schritt davon entfernt, lehrt ein anderer Lehrer, daß die Messe heidnischen Ursprungs und eine Abgötterei, daß das Papsttum ein Verderben der Kirche gewesen und Luther, der Gottesmann, gesandt sei die Christenheit zu erretten, ja wenn er gut

lutherisch ist, so wird er lehren, daß das Papsttum vom Teufel gestiftet und der Papst der Antichrist sei. Es ist doch ein seltsamer Zustand, zu seltsam, als daß er auf die Dauer möglich wäre. Der Weg, der herausführt, ist allein der, daß man den konfessionell-dogmatischen Unterricht der Kirche überläßt. Im Grunde könnten alle Parteien damit zufrieden sein: die Liberalen, die Unkonfessionellen, weil ein konfessionell-dogmatischer Religionsunterricht in der Schule ein Zwang gegen die Eltern und somit ein Verstoß gegen das Prinzip der Religionsfreiheit ist; die Kirchlich-Konfessionellen, weil es ihnen abnorm erscheinen muß, daß ein Unterricht im kirchlichen Bekenntnis nicht von einem Kirchendiener, sondern von einem Staatsdiener erteilt wird. —

Was nun die inneren Gründe, die pädagogischen Erwägungen anlangt, so meine ich zu sehen, daß die Rücksicht auf Lehrer und Schüler wie die Rücksicht auf die Natur der Sache eben dahin führen muß. Die erste Voraussetzung für den konfessionell-dogmatischen Religionsunterricht ist, daß der Lehrer selbst im Bekenntnis steht, d. h. es nicht bloß hinnimmt und äußerlich gelten läßt als ein Gegebenes, sondern daß er in dem Bekenntnis, dem Dogma, den Ausdruck seiner lebendigen Überzeugung, seines eigenen Glaubens hat. So war es ja im 16. Jahrhundert: das Bekenntnis kam aus dem Glauben, dem wirklichen, lebendigen Glauben der Zeit. So war es noch im 18. Jahrhundert. Wie steht es heute hiermit? Ist das kirchliche Bekenntnis, wenn wir hier bei der evangelischen Kirche bleiben, der Ausdruck der wirklich religiösen Überzeugung unserer Lehrer? Ich meine, es kann sich niemand darüber täuschen, daß diese Voraussetzung durchaus nicht mehr überall zutrifft. Es gibt wohl auch solche Lehrer, die am kirchlichen Bekenntnis festhalten, aber ein großer Teil steht dem Bekenntnis in vielen Stücken innerlich fern; sie haben vielleicht zum Christentum selbst noch innere Beziehungen, aber nicht gerade in der kirchlichen Form des Glaubensbekenntnisses. Das offizielle Bekenntnis ist für sie mehr ein Hemmnis, zum Christentum zu kommen und ihre Schüler dorthin zu führen, als eine Förderung. Das Bekenntnis zum kirchlichen Glauben ist für sie nicht ein freudiges Sichbekennen zu dem, was sie selbst als letzte und höchste Wahrheit empfinden, sondern ein von den Um-

ständen mehr oder minder abgenötigtes Jasagen zu Formeln, die man gelten läßt, weil eine Lossagung unmöglich ist. Es findet wohl auch eine bloß äußerliche Unterwerfung unter das Bekenntnis statt, man nimmt es hin, weil es das Amt bedingt, was nun wohl für eine heidnische Religion oder eine Staatsreligion wie die römische genügt, für die christliche aber tödlich ist. Das scheint mir die wirkliche Lage der Dinge. Und ich meine, sie kann nicht anders sein: die Lehrer sind auch Kinder der Zeit. Auch die Volksschullehrer wissen heute in den Elementen moderner wissenschaftlicher Bildung Bescheid. Sie wissen von der modernen Kosmologie und Naturwissenschaft, von Häckel und Darwin; sie lehren sie selbst. Sie wissen von der historischen Theologie und der biblischen Kritik, von D. Strauß und Renan. Sie wissen, daß die großen Führer und Lehrer unseres Volks, unsere großen Dichter und Philosophen alle Ungläubige im Sinne des Bekenntnisses waren: Herder, Lessing, Schiller, Goethe, Kant, Fichte. Ja, auch unter den Theologen, wenigstens auf den Universitäten, ist die Zahl der Voll- und Rechtgläubigen nicht groß. Wie anders war das im 16. Jahrhundert!

Es ist doch nicht eine Folge von Bosheit und Herzenshärtigkeit, daß die Dinge so liegen, sondern ein Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung selbst: wir stehen nicht mehr auf dem Boden des 16. oder gar des 4. Jahrhunderts. Zahlreiche Dinge, die dort keinen Anstoß im Bekenntnis gegeben haben, sind jetzt nicht mehr möglich, wie die Lehre von der Verbalinspiration, die im 16. Jahrhundert noch harmlos war, es aber im 20. Jahrhundert nicht mehr ist, weil wir zu viel vom Entstehen von Überlieferungen wissen, oder die Lehre von der Himmel- und Höllenfahrt Christi, von der Auferstehung des Fleisches und der jungfräulichen Geburt. Oder man denke an die Dämonengeschichten, die in den Evangelien des Neuen Testamentes eine so große Rolle spielen; es sind heute andre Betrachtungsweisen so durchgedrungen, daß wir entsetzt sind, wenn uns einmal ein Stück wirklichen Glaubens daran begegnet. Oder an die zahlreichen Gotteserscheinungen und Wundergeschichten, an die Spuk- und Zaubererzählungen des Alten Testaments, die jeder Unbefangene als sagenhafte Züge liest. Und dann die Sagen der Genesis von der Schöpfung und vom Paradies, die als Poesie so

wundervoll sind: wie peinigend, zu diesen Dingen keine freie Stellung zu haben. Wenn wir Homer so lesen müßten, er würde uns unerträglich sein. So haben wir an seiner unerschöpflichen poetischen Erfindungskraft reine Freude.

Und nun: wie steht es mit den Schülern? Wer die Dinge sehen will, wie sie sind, der wird sich auch hier darin nicht täuschen, daß Zweifel und Ablehnungen weiten Boden haben. Auch die Schüler sind Kinder der Zeit: unsere Gymnasiasten wissen von Entwicklungsgeschichte und Bibelkritik, von Darwin und Strauß; auch in der Volksschule, wenigstens der Großstädte, sickert allmählich von diesen Dingen manches durch. Die Kinder hören von Babel und Bibel; die Zeitungen kommen in ihre Hände, es werden meist sozialdemokratische sein; ein aufgeklärter Kamerad erzählt ihnen etwas; oder der Vater hat etwas von populär-wissenschaftlicher Literatur gelesen, er besitzt vielleicht dies und das Buch, eine Kosmologie oder eine Geschichte Jesu, solche Literatur hat ja heute eine ungeheure Verbreitung, und er wird wohl auch vor den heranwachsenden Kindern davon reden, vielleicht in harten Worten auf die Schule mit ihren Lügen schelten, was ja gewiß nicht weise, aber verständlich ist. Das ist die gegenwärtige Lage. Ich meine, wir haben allzu lange die Augen dagegen geschlossen gehalten, die Schulverwaltung hat sich auf den alten Spruch verlassen: quod non est in actis, non est in factis, die Folge davon ist der große Abfall und die starke Feindseligkeit. Ich zweifle nicht daran, daß diese Lage von vielen Lehrern täglich mit Unbehagen und Pein empfunden wird. Und sie sind wirklich in einer Notlage: Dinge, die sie selbst nicht für wahr halten, wenigstens so nicht für wahr halten, als wichtigste und sicherste Wahrheiten vortragen zu müssen, das wird nur erträglich durch die abstumpfende Wirkung der Gewohnheit, was denn ihrem Religionsunterricht auch wieder nicht zugute kommen wird.

Ich bin überzeugt: für viele Lehrer wäre es eine wirkliche Befreiung, wenn sie in ein freies und natürliches Verhältnis zu diesen Dingen gesetzt würden, wenn sie die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes so, wie sie selbst sie anzusehen und anzueignen sich gewöhnt haben, den Kindern vorlegen könnten. Natürlich: nicht eine Kritik wäre ihr Geschäft, sondern freie Wahl und

freie Stellung. Es würde manchem wohl die Freudigkeit daz kommen: das Menschlich-Bedeutsame, das denn doch auch das Ewig Bedeutsame dieser Dinge und Vorgänge ist, zu zeigen, auch de poetischen Wert der Form nahe zu bringen, wie Gunkel das jüng getan hat, während jetzt ein ängstliches Wesen sich darum legt: di Korrektheit der kirchlichen Auffassung. Der Person Jesu, wie si uns jüngst Harnack dargestellt hat, bringt man in weitesten Kreise Ehrfurcht entgegen. Aber sobald die dogmatischen Formeln vo den drei Personen der Dreieinigkeit, von den zwei Naturen Christ von seiner jungfräulichen Geburt dazu kommen, wirkt sie abstoßen und erkältend.

Nun verweist man aber auf Frankreich, die Niederlande, di Vereinigten Staaten von Nordamerika: hier sei die Konsequenz de Entwicklung gezogen und der Religionsunterricht völlig ausgeschalte Die Aufgabe der öffentlichen Schule sei wissenschaftliche Ausbildun und nationale Erziehung, der Religionsunterricht dagegen sei de Kirche und dem einzelnen freigestellt, aber nicht erzwungen. Den selben Weg rät man auch dem deutschen Volk zu gehen. So di Bremer Lehrerschaft in ihrer Eingabe von 1905. Ich bin nicht de Ansicht, daß wir diesen Weg gehen sollten oder gehen werden, wi ich denn auch nicht der Ansicht bin, daß Religion aussterben wird und nicht glaube, daß eine Zeit kommen wird, wo sich der mensch liche Geist in seinem Verhältnis zur Wirklichkeit auf das wissen schaftliche Erkennen zurückziehen wird. Die deutsche Schule kan und wird sich die Aufgabe nicht versagen, die Jugend über das Christentum, seinen Gehalt und seine Geschichte auf Erden im Zu sammenhang zu belehren. Die deutschen Lehrer dürfen und werde sich die Bibel und die biblische Geschichte nicht aus der Hand nehme lassen. Sie verlören damit die wichtigste Handhabe, geistig un sittlich bildend auf die Jugend einzuwirken. Wir haben Ursache, es für eine glückliche Fügung unseres geschichtlichen Lebens zu halten, daß wir den Religionsunterricht nicht auszustoßen brauchen, wie es in andern Ländern in der Tat wohl unvermeidlich war.

Als das französische Volk unternahm, einen allgemeinen natio nalen Volksschulunterricht von Staats wegen zu organisieren zur Zeit der dritten Republik, da sah man sich genötigt, den Religionsunter-

richt auszuschalten. Eine selbständige nationale Schule war nur um den Preis der Ausscheidung des Religionsunterrichtes möglich. Der nationale Staat stand mit der katholischen Kirche im Kriegszustand; das dauert ja an bis auf diesen Tag. Die Kirche forderte die Herrschaft in den Schulen, sie erschien ihr als ihr altes Recht. Da aber der Staat die Erziehung der Jugend nicht seiner erklärten Feindin überlassen konnte, so mußte er sie überhaupt aus der Schule ausweisen. Und mit ihr nun den Religionsunterricht, der sich hier von der Kirche und der Kirchenaufsicht nicht loslösen ließ. So ist die französische Volksschule laïsiert worden. In den Kreisen der Staatsschule wird keinerlei Religionsunterricht, auch kein Bibelunterricht erteilt. Doch wird soviel Entgegenkommen geübt, daß für einen freiwilligen Religionsunterricht durch die Geistlichen die Schulen an einem Schultag freigegeben werden.

In Deutschland haben wir nicht die Feindschaft zwischen Kirche und Staat wie in Frankreich. Das Verhältnis der Konfessionen zum Staat ist im ganzen ein friedliches; die evangelische Kirche steht von Anfang an in engster Verbindung mit dem Staat. Daher der Religionsunterricht in allen Staatsschulen herkömmlich und selbstverständlich ist. Ähnlich ist es auch in den katholischen Gebieten, in denen der protestantische Vorgang maßgebend für die Gestaltung der Schule geworden ist. Als die Staaten die konfessionelle Einheit verloren und interkonfessionell geworden waren, änderte sich hieran nichts: die Staatsschule hielt den Religionsunterricht fest, aber sie nahm Rücksicht auf die Konfessionen; die höheren Schulen wurden durchweg paritätisch organisiert mit einem getrennten Religionsunterricht, die Volksschulen konfessionell getrennt. So ist der gegenwärtige Zustand geschichtlich geworden. Und ich halte es, wie gesagt, für eine glückliche Fügung, daß die Dinge so gekommen sind, daß wir nicht genötigt sind, den Religionsunterricht überhaupt auszustoßen, daß wir ihn festhalten können, aber nur in der bezeichneten Umgestaltung: der Überführung in die Form einer historisch-exegetischen Christentumslehre und Bibelkunde.

Daß wir ihn in dieser Gestalt festhalten müssen, dafür ist der entscheidende Grund dieser: Die Hauptaufgabe der Schule ist die Einführung der Jugend in die geschichtlich-geistige Welt, in der

wir leben, in der sie selbst zu leben und zu wirken berufen ist. Nun ist kein Zweifel, daß Christentum und Bibel, rein geschichtlich betrachtet, eines der allerwichtigsten Lebenselemente des Kulturkreises, in dem unser Volk gelebt hat und leben wird, gebildet hat und auch in Zukunft bilden wird. Religion ist, in geschichtlichem Sinn gesprochen, so wenig Privatsache, daß sie die allgemeinste und öffentlichste Angelegenheit ist, die es überhaupt gibt. Christentum und Bibel, Altes und Neues Testament, sind ein Stück, man darf doch sagen, das wichtigste Stück der geistig-sittlichen Substanz unseres geschichtlichen Lebens. Unser gesamtes Denken, Fühlen und Wollen ist an ihnen gebildet. Wenn wir auch den Glauben der Kirche aufgeben können, das Christentum können wir darum doch nicht ausstoßen. Unsere Sprache, unsere Literatur und Kunst (Baukunst, Malerei und Musik), unsere Sitte und unser Recht, unsere Philosophie und Wissenschaft ist an der Bibel und am Christentum gebildet, oft im Gegensatz zu ihnen, aber doch auch innerlich von ihnen bestimmt. Die Kirche ist die große Erzieherin der ganzen abendländischen Völkerwelt gewesen. Die Spuren davon sind an jedem Punkte sichtbar und unverlöschlich. Nehmen wir das Christentum und den christlichen Stoff und Gedanken heraus, was bleibt von der älteren Kunst? Man denke an Michelangelo und Raffael, an Dürer und Rembrandt, was bleibt von ihnen? Oder man denke in der Literatur an Dante und Milton, an Klopstock und Lessing, dessen ganze Gedankenwelt fast eine Auseinandersetzung mit der Kirche und Theologie ist, an Herder, den Prediger der neueren Religiosität, an Goethe und seinen Faust, der durch sein ganzes Leben geht. Oder nehmen wir endlich die Philosophie: die ganze Geschichte der mittelalterlichen Philosophie, die ganze Geschichte der modernen Philosophie ist eine Auseinandersetzung mit dem Christentum und der Kirchenlehre in Feindschaft oder in Absicht der Anpassung. Man kann Descartes und Spinoza, Locke und Leibniz, Kant und Fichte, Schelling und Hegel nicht aus ihrer christlichen Lebensumgebung herausnehmen, ohne sie unverständlich zu machen. Auch die Geschichtswissenschaft ist an der Bibel und an der Bibelkritik gebildet. Also überall, in unserem ganzen geistigen Leben, ist nicht Raum, groß genug, den Finger darauf zu setzen, wo man nicht den Spuren des Christentums begegnete. Wie könnte

n Unterricht, der in das geschichtliche Leben hineinzustellen sich zur ufgabe setzt, an diesen Dingen vorübergehen? Wie sollte eine Genetion, die ohne die Kenntnis der Bibel aufwächst, zur Geschichte erhaupt ein Verhältnis gewinnen? Also um der Kontinuität des schichtlichen Lebens willen können wir nicht ganz darauf verzichten, die Kenntnis und das Verständnis des Christentums und der ibel einzudringen.

Dazu kommt dann ein weiteres: der absolute und unvergänghe Wert dieser Schriften an sich selbst und ihr Wert für den ugendunterricht. Ich wüßte nicht, welche Schriften dem Lehrer lche Handhaben zu bieten vermöchten, über alle tiefsten und ernstftesten Angelegenheiten des Menschen und der Menschheit mit r Jugend zu reden, als die heiligen Schriften des Alten und euen Testaments. Sie haben einzige Bedeutung. Sie geben in r sittlichen und geistigen Welt, auch in der geschichtlichen und zialen Welt eine erste Orientierung. Besonders gilt das von der olksschule: was könnten wir an die Stelle der Bibel und der bibschen Geschichte setzen? Die höheren Schulen haben das klassische ltertum und seine Literatur. Aber die Volksschulen? Die Bremer ollen ausgewählte Stücke aus der Weltliteratur! Wohl aus der edischen, indischen, brahmanischen, buddhistischen, chinesischen, perschen Literatur? Und auch die Babylonier, Assyrer, Ägypter sollen ohl ihren Tribut beisteuern? Was würde das für eine unendliche erwirrung in den jungen Köpfen zurücklassen? Statt dessen haben sie un in der Bibel einen großen geschichtlichen Zusammenhang vor sich, ie Einheit des Wachstums der Idee, womit das Christentum in die Welt trat, der Idee eines Reiches Gottes auf Erden; da ist das lte Testament mit den tiefsinnigen wundervollen Mythen von der Schöpfung, dem Paradies und Sündenfall, mit den prachtvollen Sagengeschichten von Abraham, Isaak, Jakob und Joseph, mit den randiosen Heldengestalten eines Moses, eines Elias und der ndern Propheten.

Also das wäre der Weg, den der Religionsunterricht gehen ollte und wird. Natürlich nicht durch Verordnung von heute auf norgen, das wäre unmöglich. Wenn heute der Minister einen Religionsunterricht in dieser Form verfügen wollte, so würde er

überall auf den heftigsten Widerspruch treffen. Aber das sach Angemessene setzt sich trotz des Widerstrebens durch: man vertr nur auf die Vernunft in den Dingen. Ich erinnere doch auch dar daß das Christentum älter ist als die christliche Dogmatik und Konfessionen. Und vielleicht ist es in dieser älteren Gestalt annel barer als in der Gestalt des Tridentinum oder der Augsbur Formel. Die Ehrfurcht vor der Person Jesu reicht überha viel weiter.

3. Gestaltung des Religionsunterrichts. Relig bildet jetzt einen ständigen Unterrichtsgegenstand auf allen Stu der niederen und der höheren Schulen; er geht auf den höhe Schulen mit zwei wöchentlichen Stunden durch alle Klassen. Hi gegen ist nun in jüngster Zeit von einsichtigen Männern Einspr erhoben worden. F. Heuck und A. Harnack forderten auf d Philologentag zu Basel 1907, daß der Religionsunterricht in zı Kursen auf der Unter- und der Oberstufe erteilt werde mit ei Unterbrechung auf der Mittelstufe, wobei also fünf Jahre ausfal würden. Die Gründe hierfür sind: 1. daß allmählich eine gew Ermüdung durch unablässige Wiederholung desselben Stoffes eint und die Dinge den Schülern trivial und abgeklappert vorkomm und 2. daß die Empfänglichkeit der Schüler für diese Dinge auf Mittelstufe am geringsten ist: für die naive Aufnahme sind sie ni mehr zu haben, für eine reflektierende Betrachtung haben sie n nicht die Reife. Daher wäre ein zeitweiliger Ausfall kein Verlı Dazu kommt, daß für viele der Konfirmationsunterricht währe dieser Zeit eine Art Überfütterung ist. Statt des dreistufigen Kurs wäre also ein zweistufiger, durch eine längere Zeit unterbroche Kursus mit differenzierter Behandlung des Stoffes besser. Auf Unterstufe würde dann die naive, unreflektierte Erzählung der blischen Geschichte den Unterricht beherrschen, auf der Oberstufe gegen die historisch-pragmatische, wenn man so will, oder die en wicklungsgeschichtliche Betrachtung der Religion unseres Kulturkreis Wir würden hier auch von den Ergebnissen der historisch-kritisch Forschung Gebrauch machen; wir würden uns nicht scheuen, v Mythen, Sagen, Legenden zu reden. Es würde eine befreien Wirkung haben, wenn die Schöpfungsgeschichte oder die Geschich

om Sündenfall im Alten Testament als ein Stück Poesie des Juden-ums behandelt würde.

Für die Unterstufe wäre der Hauptstoff also die biblische Geschichte, e Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Eine Schulbibel, n aus der Bibel zusammengestelltes Lesebuch, soweit als möglich ne weitere Appretur, würde den Stoff bieten: die einzigartigen eschichten der Genesis von der Schöpfung und vom Paradies, vom ündenfall und von der Austreibung mit ihrer wundervollen An-aulichkeit der Erzählung; die prachtvollen Vätersagen von Abraham, kob und den Jakobssöhnen, vor allem von Joseph; dann die Ge-ichte des Moses, wie er, eine überwältigende Gestalt, die Israeliten m Volk zusammenschmiedet durch eine Religion und ein Gesetz, bei dann von der Jahvereligion und den zehn Geboten erzählt rden könnte; ferner aus der sog. Richterzeit die Geschichte von sua, Gideon und der ins Groteske gehenden Figur des Simson, s der Zeit der Könige die herrlichen Geschichten, die sich um die amen Saul, David und Salomo sammeln, namentlich die Geschichte avids, der großen Erinnerung des Volkes, der das Königtum raels aufrichtete. Über die dann folgende politische Geschichte, die paltung in zwei Reiche, würde man rasch hinweggehen, dagegen e düstere gewaltige Gestalt des Elias, des Propheten Jahves, rausheben, des Einsamen in dem Kampfe im Namen Gottes gegen e Welt, gegen Königtum und Hof, gegen Priestertum nnd Volk. ich bei der Zerstörung der politischen Existenz des Volks im Kampfe r großen Weltreiche und der nachfolgenden Begründung des Juden-ns in Form eines theokratischen Gemeinwesens würde man sich ht lange aufhalten. Beim Neuen Testament würde es sich vor-hmlich um die beiden großen Gestalten Jesus und Paulus handeln. lbstverständlich werden wir auch das eine wie das andere Stück morieren, die zehn Gebote werden wir uns auf dem Wege am nai vorbei einprägen und Luthers treffliche Umsetzung ins Positive zu; auch ein paar Psalmen werden wir auswendig lernen und aus n Neuen Testament die Geschichten von der Geburt und dem Tode s Herrn, das Vaterunser, diese oder jene Parabel vom Sämann, n Unkraut unter dem Weizen, vom Pharisäer und Zöllner, vom rlorenen Sohn usw., auch das sogenannte Apostolikum.

Auf der Oberstufe wird es sich mehr um eine reflektierende B handlung der Geschichte unserer Religion handeln. Die Aufga wird sein, die Schüler dahin zu führen, daß sie sehen und verstehe 1. wie diese Religion entstanden, und 2. wie sie zur herrschend Religion der führenden Völker der Erde geworden ist. Sie werd so wohl auch am ersten zu einer Empfindung für ihren Wert u ihre Notwendigkeit gebracht werden: das Christentum nicht ei willkürliche Erfindung der Pfaffen, sondern eine große kontinuierl sich entwickelnde Macht des geistig-geschichtlichen Lebens, die a solche Ehrfurcht fordert. Das erste Stück wird die entwicklung geschichtliche Darstellung der Religion des israelitischen Volkes sei die Religion Alt-Israels, der Kult Jahves, nicht als des ein und einzigen Gottes der Welt, denn neben ihm gibt es noch and Götter, sondern als des Nationalgottes, mit dem das israelitis Volk in einem Bundesverhältnis steht; noch scheinen Spuren d alten Naturgottes hindurch; allmählich aber gestaltet sich die Nationalkultus zu einem reinen Monotheismus um: Jahve wi zum alleinigen Gott, den nun Propheten und Priester verkünden. D zweite Stück wäre die Geburt des Christentums aus dem prop tischen Monotheismus Israels: es löst sich, sobald die Zeit erfü ist, wie die reife Frucht vom Stamm. Zwei Momente sind für neue Religion charakteristisch: 1. es streift als universale Religion, Menschheitsreligion, die letzten Spuren der Nationalreligion ab: G kein nationaler Gott, sondern der Welt- und Menschheitsgott; 2. ist zugleich rein geistige Religion: Gott nicht der Bewirker sinnlic Glückseligkeit, sondern ein übersinnlicher heiliger Wille, der erl von Sünden, von der Verstrickung in die Sinnlichkeit. Das dri Stück wäre die alte Kirche, ihre Organisation, ihr Weltbau und i Lehre. Bei der Organisation wird auf zwei Momente hinzuweis sein: den Klerus und das Mönchtum, bei der Lehre auf die Am gamierung des israelitischen Monotheismus mit dem griechisch Monotheismus, der jenem den pantheistischen Einschlag bringt: G der Logos d. i. die Weltvernunft; hierbei wäre wohl auch auf d Detail der Ketzereien und ihre Geschichte etwas einzugehen. D vierte Stück wäre die Eroberung der europäischen Völkerwelt du die Kirche im Mittelalter, Roms zweite Weltherrschaft. Das fün

Stück endlich wäre die Reformation, die Sprengung des Kirchen-
tums durch den Persönlichkeitsdrang des modernen Menschen. Hier
würden die beiden Formen der lutherischen und reformierten Kirche,
die den Westen erobert haben, in ihrem wesentlichen Unterschiede
besprochen werden, wie sie den Charakter der Nationen haben formen
helfen, in Deutschland, England und Amerika. Hier würden dann
auch die großen Entwicklungsphasen des Protestantismus: die Ortho-
doxie, der Pietismus und Rationalismus dargestellt werden als
mächtige, folgenreiche geistige Bewegungen.

Ich gehe zum Schluß noch mit einem Wort auf die Frage nach
dem Verhältnis der Schule zur Konfession ein. Sie hat die poli-
tische Welt in den letzten Jahren, namentlich 1905/06 erregt. Es
handelt sich darum, ob unsere Schulen *Konfessions-* oder
Simultanschulen sein sollen. Die Konfessionsschule legt dem
Religionsunterricht die Einheit des Bekenntnisses von Schüler und
Lehrer zugrunde; die Simultanschule dagegen verhält sich gleichgültig
gegen die Konfessionen.

Das Natürliche und Nächste wäre ohne Zweifel die konfessionelle
Einheitsschule d. h. die Schule, in der die Lehrer und die Schüler
und damit die ganze Schulordnung auf dem Boden der geschicht-
lichen Lebenseinheit stehen, die in Deutschland durch die beiden großen
Formen der kirchlichen Gemeinschaft gegeben sind. So entspricht es
dem Willen der Familie. Die Schule als Unterrichts- und Erziehungs-
anstalt hat die Aufgabe zu erfüllen: die heranwachsende Generation
in die geistig-geschichtliche Lebensgemeinschaft der elterlichen Generation
hineinzustellen. Durch diese Aufgabe wird zunächst der Religions-
unterricht bestimmt: er stellt sich naturgemäß auf den Boden der
geschichtlichen Lebensform der Religion der Eltern. Aber die Sache
beschränkt sich nicht auf dieses Gebiet. Die Verschiedenheit des pro-
testantischen und des katholischen Lebens und der Lebensauffassung
durchdringt auch die übrigen Gebiete, vor allem den historischen und
sprachlich-literarischen Unterricht. Eine Verschiedenheit des Urteils
ist unvermeidlich: es kann sich niemand überhaupt aus seiner geschicht-
lichen Lebensumgebung vollkommen loslösen. Also im Prinzip wäre
das Natürliche und Selbstverständliche die Einheit der Konfession
in der Schule. Daher die Geschichte überall diesen Weg gegangen

ist vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Seitdem sind die Verhält nisse vielfach andre geworden. Äußere Notwendigkeiten durchkreuzen die einfache Struktur. Vor allem: die deutschen Staaten haben auf gehört, Konfessionseinheiten zu sein; sie sind paritätisch, indifferen geworden. Und weiter: die Mischung der katholischen und prote stantischen Bevölkerung selbst ist beständig und rasch fortgeschritten Berlin ist heute die größte katholische Stadt in Preußen, wie Münche die größte protestantische Stadt in Bayern. Damit ist gegeben: da die einheitliche Konfessionsschule nicht mehr rein durchführbar ist Schon das preußische Allgemeine Landrecht erklärt: es soll niemanden der Konfession wegen die Aufnahme in eine Schule versagt werden niemand soll gehalten werden, am Religionsunterricht der andern Parte teilzunehmen. Damit ist der paritätische Charakter der Staatsschul gegeben. Das 19. Jahrhundert hat dann die eigentliche sogenannt Simultanschule geschaffen. Ihr Ursprung liegt im Herzogtum Nassau diesem aus tausend Lappen zusammengeflickten Ländchen. Die Ein heit der Konfession in den öffentlichen Schulen war hier völlig un möglich, und zwei Schulen nebeneinander zu halten, waren die Ge meinden nicht fähig. Daher wurde hier im Unterricht grundsätzlic auf die Konfession der Schüler und Lehrer keine Rücksicht genommen wenn auch im Religionsunterricht eine Trennung der Schüler er folgte. So wurde auch das einzige Lehrerseminar zur Simultanschule Diese Form hat sich nun allmählich auch in andern Staaten da Bürgerrecht verschafft, besonders im Süden Deutschlands. In Preuße gibt es Simultanschulen freilich nur in geringer Zahl und nur i den östlichen Landesteilen mit nationalgemischter Bevölkerung. Di Konfessionsschule ist hier Regel, die Simultanschule die Ausnahme Auch zur Zeit des Kulturkampfes wurde hieran nicht gerüttelt. Aller dings gilt das nur für die Volksschule. Mit den höheren Schule verhält es sich anders: sie sind grundsätzlich paritätisch, wenigsten die Knabenschulen; die höheren Mädchenschulen haben bisher meh den konfessionellen Charakter bewahrt.

Das Jahr 1904 brachte in Preußen eine erhitzte Fehde um di Simultan- und Konfessionsschule. Die linksliberalen Parteien ware im Prinzip für die Simultanschule, die rechtsstehenden Parteien fü die Konfessionsschule. Den Anlaß gab das Gesetz über die Schul

haltungspflicht, welches das Gemeindeprinzip zur Durchführung brachte, daß nämlich die politischen Gemeinden in erster Linie die Schullasten zu tragen hätten. Von der Rechten wurde eine Garantie, eine gesetzliche Festlegung des konfessionellen Charakters der Volksschule gefordert: bisher stände alles auf ministerieller Verordnung. Von den Liberalen wurde diese Forderung leidenschaftlich bekämpft. Zwei Gründe wurden vor allem geltend gemacht, ein schultechnischer und ein schulpolitischer: 1. die Durchführung des Simultanprinzips macht eine vollkommene Entwicklung des Schulsystems möglich; wenn man die jetzt nebeneinander bestehenden Konfessionsschulen zu dem einheitlichen Schulkörper einer Simultanschule zusammenlegt, dann wird die Durchführung des aufsteigenden Klassensystems mit mehreren Lehrern möglich, und der Unterricht wird wirkungsvoller als der, den mehrere getrennte, dürftige, einklassige Konfessionsschulen erteilen können. 2. Sodann aber befördert die Simultanschule eine einheitliche Nationalerziehung. Schon die Jugend lebt sich hier in die Anschauung ein: über der Trennung der Konfessionen steht die Einheit der Nation und des nationalen Staats. Von der andern Seite wurden dagegen vor allem folgende Gründe geltend gemacht: die Simultanschule unterdrückt die Freiheit der Bewegung; sie nötigt die Lehrer an jedem Punkte zu ängstlicher Rücksichtnahme, besonders in einer Zeit aufgeregter Konfessionsgegensätze, sie führt zu beständiger Reibung: jedes Wort im geschichtlichen wie im deutschen Unterricht kann Rekriminationen herbeiführen. Und dieser Druck wird sich besonders auf protestantischer Seite sehr fühlbar machen; denn die katholische Kirche ist argwöhnisch. Weiter aber ist die Durchführung der Simultanschule gegen den Willen der Bevölkerung, der Gemeinden, der Eltern, der Schulväter, die die Konfessionsschule wünschen. Sie ist gegen das Prinzip der Gerechtigkeit und der politischen Weisheit, eine Neuerung ohne sachliche Nötigung, bloß aus Prinzip. Sie würde uns jetzt lediglich in einen neuen Kulturkampf stürzen, einen Kampf, der unser Volk aufs tiefste erregen und bis in die Wurzel spalten würde.

Man weiß, daß die Fehde mit der Niederlage der Linksliberalen endigte. Die herkömmliche Rücksicht auf die Konfessionen hatte zur Folge, daß das Verhältnis der Schule zu den Konfessionen gesetzlich festgelegt wurde: die Schule wurde zwar nicht Konfessionsschule, aber

Staatsschule mit Rücksicht auf die Konfessionen. Insbesondere wurde den Minoritäten das Recht beigelegt, wenn sie dauernd über eine bestimmte Anzahl von Kindern verfügten, die Errichtung einer öffentlichen Schule zu fordern, freilich nur das Recht, nicht die Pflicht. Auch bleibt die Simultanschule, wo sie geschichtlich herkömmlich ist, wie in Hessen-Nassau, oder wo sie aus nationalpolitischen Gründen notwendig ist. Sie ist überhaupt eine legitime Form neben der andern: wo schultechnische Gründe sie wünschenswert oder notwendig machen, können Schulverwaltungen und Gemeinden, sofern nicht das Recht der Minoritäten gekränkt wird, sie beschließen.

Ich glaube, es war die praktisch notwendige und pädagogisch richtige Entscheidung: eine Erzwingung der Simultanschule wäre überhaupt auf keine Weise gut und gerechtfertigt; sie würde den Krieg in jede Gemeinde und jede Schule tragen, und wir bekämen wirklich wieder einen unheilvollen Kulturkampf. Lassen wir die Dinge sich entwickeln. Vor allem lassen wir die protestantische Schule, ungehemmt durch paritätische Rücksichten, den Religionsunterricht im Sinne einer Geschichte des Christentums weiter entwickeln. Wenn die katholische folgt, wird vielleicht zuletzt ein Zustand eintreten, wo ein einheitlicher Unterricht möglich ist.

Elftes Kapitel

Der Geschichtsunterricht

1. **Die geschichtliche Entwicklung des Geschichtsunterrichts.** Geschichtswissenschaft und geschichtlicher Unterricht sind miteinander gewachsen. Ihre Anfänge stammen aus dem Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Im Mittelalter gibt es keine Geschichtswissenschaft und keinen Geschichtsunterricht, weder auf der Schule noch auf den Universitäten; dort wird die lateinische Sprache, hier werden die Wissenschaften, Philosophie und Fachwissenschaften, getrieben; Geschichte gilt nicht als eigentliche Wissenschaft; sie gehört zur schönen Literatur, ganz so wie im Altertum, wo sie zu den schönen Künsten gerechnet wird: Wissenschaft hat es mit dem Allgemeinen zu tun, Geschichte nur mit dem Einmaligen,

und so zählt der Historiker auch nicht zu den Philosophen, sondern mit dem Epiker und Redner zu den Poeten. Mit dem Humanismus und der Reformation erwacht ein lebhaftes Interesse für geschichtliche Forschung und Kritik. Seitdem ist die Geschichtsforschung in beständigem Aufsteigen geblieben.

Man kann etwa vier Perioden der Entwicklung unterscheiden. In der ersten Periode, während des 16. und 17. Jahrhunderts, steht die Geschichtsforschung im Dienst der Tendenzen des Humanismus und der Reformation. Der Humanismus wird durch seine intensive Beschäftigung mit der klassischen Literatur des Altertums auch zur Geschichte geführt; die philologische Arbeit nötigt zu historischer Untersuchung und zur Quellenkritik, zur antiquarischen Erforschung des Zuständlichen: sie ist für das Verständnis der Texte notwendig. Daher denn die großen Philologen Scaliger, Salmasius, Casaubonus und viele andre zugleich Historiker sind. Andrerseits führt auch die Reformation auf die geschichtliche Forschung. In dem Streben, sich zu rechtfertigen als Wiederherstellung des ursprünglichen Christentums nach Entartung der mittelalterlichen Kirche, wird sie zu eifriger Beschäftigung mit der Kirchengeschichte getrieben. Die Magdeburger Centurien, seit 1552 unter der Leitung des Flacius herausgegeben, sind die erste große, auf selbständiger Forschung beruhende Darstellung der Kirchengeschichte. Auf diese Weise ist nun die Geschichte zu einem Gliede des Wissenschaftsbetriebs wie auch des Unterrichtsbetriebs auf den Universitäten geworden. Am Ende des 16. Jahrhunderts gibt es regelmäßig eine professio historiarum unter den acht bis zehn Professuren der philosophischen Fakultät; sie ist oft verbunden mit der Professur für Poesie oder Eloquenz, ihre Aufgabe die Lektüre der alten Historiker in Absicht auf Imitation. Oder die Geschichte wird wohl auch mit der philosophia moralis verbunden und dient dann dazu, dieser die exempla vitae zu liefern. Auf den Schulen kommt Geschichte nur in Verbindung mit dem Sprachunterricht, nicht als selbständiges Fach vor. Aber die Lektüre der Alten führt zu historisch-antiquarischer Erklärung. Auch werden Historiker gelesen, freilich mehr die Epitomatoren Sueton und Eutrop als die großen Historiker.

In der zweiten Periode, von 1650 bis 1750, tritt die mittel-

alterliche und die moderne Staatengeschichte, die Reichs- und Rechts-geschichte in den Gesichtskreis der Forschung. Zunächst auf den Universitäten: sie erscheint hier in Verbindung mit der modernen Rechts- und Staatswissenschaft: die Juristen lesen sie. Die Geschichte ist notwendige Hilfswissenschaft für die praktische Politik, für Diplomatik und Staatenkunde, für Genealogie und Heraldik. So wird sie namentlich in Halle und Göttingen gelesen von Thomasius, Gundling, Ludovici, von Schlözer und Pütter. Auf den Gelehrtenschulen und den Ritterakademien wird sie in drei Abschnitten als Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit behandelt.

In der dritten Periode, während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, tritt ein ganz neues Interesse an der Geschichte hervor, das universalhistorische oder geschichtsphilosophische, und zugleich damit eine neue Auffassung von der Geschichte: Geschichte nicht eine Reihe von Zufällen, von Haupt- und Staatsaktionen, sondern ein einheitlicher Prozeß, der Entwicklungsprozeß der Menschheit aus rohen Anfängen zur Humanität. In Frankreich sind es Turgot, Condorcet und Comte, in Deutschland Lessing, Kant, Herder, Schiller und weiter dann Fichte und Hegel, die in dieser Auffassung leben: Geschichte die Verwirklichung eines einheitlichen Plans, einer Idee, ein großes Drama.

Die vierte Periode, das 19. Jahrhundert, bringt eine selbständige, systematische Geschichtsforschung mit Quellenkritik und Edition. Sie geht aus auf die allseitige, nicht durch einen Zweck gebundene, auch nicht durch einen philosophischen Gedanken bestimmte Erforschung der Vergangenheit. Leopold v. Ranke, der große Führer der historischen Schule des 19. Jahrhunderts, spricht es aus: er wolle bloß wissen, wie es eigentlich gewesen ist, d. h. er wolle nichts als eine ganz objektive Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Wendung hängt mit der großen Umstimmung zusammen, mit welcher das 19. Jahrhundert beginnt und die in der sogenannten Romantik zum Ausdruck kommt. Die Romantik ist an dem Gegensatz gegen die Philosophie der Aufklärung orientiert. War diese auf das Allgemeine gerichtet und hatte sie an der Vergangenheit nur soviel Interesse, als sie den Fortschritt der Menschheit zur Vernunft erkennen ließ,

o hat nun die Romantik für konkrete Tatsachen, für die Vergangen-
eit als solche Sinn und Interesse; sie liebt mehr die Kritik als die
hilosophierende oder rhetorisierende Darstellung. Auf den deutschen
Iniversitäten ist die geschichtliche Forschung seit den Tagen Rankes
u einem wichtigen Zweig der wissenschaftlichen Arbeit geworden.
Alle Gebiete historischer Forschung sind allmählich in Angriff ge-
ommen in der bestimmten Absicht einer systematischen Erforschung
er Tatsachen aus den ersten Quellen, wozu denn zunächst eine
nethodische Sammlung und Kritik der Quellen selbst in Regesten
otwendig geworden ist. Daher man nun auch mit der Herausgabe
es Quellenmaterials in umfassender Weise begonnen hat. Ich er-
nnere an die Monumenta Germaniae historica und die Corpora
nscriptionum für die griechische und römische Geschichte. Alle
Archive und Bibliotheken nicht nur in Deutschland, sondern auch in
en anderen Ländern werden systematisch durchforscht, vergrabene
Inschriften wieder ausgeschüttet. Die deutschen Universitäten sind
uf diese Weise große Zentralen historischer Forschung geworden;
ie haben unermeßliche Arbeit getan, eine Arbeit, die immer mehr
Teilung erfordert, da nur Spezialisierung zu fruchtbaren Ergeb-
nissen führen kann. Statt der einen Professio historiarum des
16. Jahrhunderts haben wir jetzt 1½ oder 2 Dutzend Dozenturen.
Die historischen Seminare unserer Hochschulen dienen in erster Linie
der Quellenforschung und Quellenkritik. Auch in den Schulen ist
Geschichte im 19. Jahrhundert als selbständiger, nicht unwichtiger
Unterrichtsgegenstand eingezogen. Seit dem Anfang des Saeculum
historicum, wie man das 19. Jahrhundert im Gegensatz zum 18.,
dem Saeculum philosophicum, nennen könnte, erscheint sie auf allen
Lehrplänen mit 2 bis 3 wöchentlichen Stunden; die Absicht ist, den
Schülern eine übersichtliche Kenntnis der Welt- und Menschheits-
geschichte zu vermitteln. Und in den Abgangsprüfungen spielt sie
eine große Rolle; sie gilt als eines der wichtigsten Stücke der all-
gemeinen Bildung.

2. Bedeutung der Geschichte für das geistige Leben und des Geschichtsunterrichts für die Jugendbildung. Man kann diese Bedeutung, wie mir scheint, wesentlich in zwei Stücke setzen. Das eine überwiegt in der ursprünglichen Geschichts-

erzählung, das andre im wissenschaftlichen Geschichtsbetrieb. Jen wendet sich an das Gemüt und den Willen; sie will, wie die Dich tung, der sie verwandt ist — denn sie ist aus dem Epos hervor gegangen — unterhalten und erfreuen, aber auch mahnen und an treiben, abhalten und warnen. Diese wendet sich an den Verstand sie will das Wesen der menschlichen Dinge im Werden erkennen sie will verstehen und erklären, wie die Dinge gekommen sind, warum sie so sind, wie sie sind.

Die Geschichtserzählung ist die noch heute lebendige Urforn aller geschichtlichen Überlieferung überhaupt. Ihre ursprünglich Gestalt ist der Bericht, der sich von Mund zu Mund, von Geschlech zu Geschlecht fortpflanzt, bei dem Erinnerung und Sage in ein verwoben sind. Die Alten erzählen gern, was sie selbst erlebt un von ihren Vorfahren gehört haben, die Freude an der Erinnerun treibt zur Mitteilung: man möchte sich und die Ahnen in der Er innerung seiner Kinder selbst erhalten. Aus demselben Trieb ent springt auch die erste Form geschichtlicher Aufzeichnung: die Chroni der Familie, der Stadt, des Klosters usf. Ihm kommt das Ver langen der Jugend entgegen, von der Vergangenheit zu hören; e ist ja nicht eine fremde, sondern die eigene Vergangenheit, die durc die Vorfahren repräsentiert wird. Gelegentlich und ohne alle Absich wird nun die Geschichtserzählung zur Erzieherin. Das Bild de Vorfahren, in der Sage vergrößert und idealisiert, wird aufgenomme in die Vorstellung und wirkt nun weiter formend auf den Wille ein. Es treibt die heranwachsende Generation, es den Vorfahre gleich zu tun, damit sie sich ihrer Nachkommen nicht schämen müssen und damit auch die eigene Nachkommenschaft von ihr Rühmliche zu berichten habe.

Ein andres Ziel hat die wissenschaftliche Geschichtsforschung: ihr liegt an der theoretischen Erkenntnis als solcher. Ihr Gegen- stand ist das geschichtliche Leben der Menschheit, man kann vielleicht auch sagen, der Mensch als Spezies, das Wesen der Menschheit Die Geschichtsforschung gehört so zur Wissenschaft vom Menschen, der Anthropologie: das Wesen des Menschen kommt nicht zur Dar- stellung in einem Individuum oder in einer Generation; sein Inhalt ist zu reich, er entfaltet sich erst in der Vielheit der Völker, der

Fülle ihres Lebens und der langen Folge der Jahrtausende; die Idee der Humanität bedarf, um zur Erscheinung zu kommen, der gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklung.

An dieser großen einheitlichen Aufgabe der Erkenntnis des geschichtlichen Lebens der Menschheit also arbeitet alle geschichtliche Forschung. Sie geht allen Völkern nach, die überhaupt ein geistig-geschichtliches Leben haben, die übrigen als prähistorisch der Ethnologie überlassend; sie geht auch allen Seiten der Lebensbetätigung des Menschen nach, seiner politischen Betätigung nach außen wie nach innen, dem wirtschaftlich-gesellschaftlichen wie dem religiösen Leben, der Literatur und Kunst wie der Wissenschaft und Philosophie. Alle diese Forschungszweige der Geschichte stehen im Dienste der einen großen Aufgabe, den Menschen zu erkennen, sein Wesen, den Inhalt der Humanität. Das letzte Ziel der geschichtlichen Forschung kann man hiernach auch so bezeichnen: sie erarbeitet der Menschheit ihr Selbstbewußtsein. Das γνῶθι σαυτόν ließe sich daher als Überschrift auch über die Geschichte setzen. Die Geschichtserklärung einer Zeit stellt die jeweilig erreichte Stufe des Selbstbewußtseins der Menschheit dar. Für den einzelnen besteht sein Selbstbewußtsein darin, daß er die einzelnen Momente seines Lebens dem Ganzen einfügt, sie in Beziehung zur Vergangenheit und Zukunft setzt; damit erhalten sie erst Sinn und Bedeutung. Dasselbe leistet die Geschichte den Völkern, der Menschheit: sie setzt die Gegenwart in Beziehung zur Vergangenheit und Zukunft und bestimmt damit erst ihren Sinn und ihre Bedeutung. Und nun: ein wirklich persönliches Selbstbewußtsein des einzelnen ist nur innerhalb des umfassenden geschichtlichen Bewußtseins möglich. Der isolierte Mensch hätte kein Selbstbewußtsein; er hätte nur ein dumpfes tierisches, kein menschliches Bewußtsein. Max Müller spricht einmal diese Bedeutung der Geschichte mit einem guten Bilde aus: die Geschichte gleicht einem vielaktigen Drama, aber mit zwei Unterschieden: 1. die Spieler des Dramas sind zugleich seine Dichter, und 2. wechseln sie beständig; soll dabei ein zusammenhängendes Stück herauskommen, so müssen die neuen Spieler über den bisherigen Verlauf unterrichtet sein. Die ganze Erziehung ist eine Instruktion darüber, insbesondere orientiert die Geschichte über die großen bereits gespielten

Akte des Dramas, sie zeigt dem neueintretenden Spieler, wo das Drama gegenwärtig steht, in der Voraussetzung, daß er sich dem Ganzen nun einordnet.

Hiermit wäre auch die Antwort auf die alte Frage gegeben, ob man aus der Geschichte lernen könne, nicht bloß, was war, sondern auch, was da kommen wird. Gewiß kann man das. Allerdings nicht in der Form, daß man nun Rezepte verschreiben kann. So meinten vielleicht die törichten Restaurationspolitiker. Aber erkennen, divinieren, was kommen will und kommen muß, das kann man doch bis zu einem gewissen Grade. Die Vergangenheit, sagt Leibniz, ist schwanger mit der Zukunft: le passé est gros de l'avenir. Die Aufgabe der Gegenwart ist stets, die Zukunft zu gebären, die Aufgabe des Historikers die Art und Lage der Frucht zu diagnostizieren, die großen Männer sind die Geburtshelfer.

Von hier aus können wir nun die Aufgabe des Geschichtsunterrichts für die Jugendbildung bestimmen; sie wird eine doppelte sein: der Geschichtsunterricht soll erziehen und belehren. Er soll erziehen dadurch, daß er großes, gutes, vorbildliches Leben vor Augen stellt, er soll belehren dadurch, daß er zur Kenntnis der Vergangenheit, durch die Erkenntnis der Vergangenheit aber zum Verständnis der Gegenwart und dadurch schließlich zur Voraussicht der Zukunft befähigt, soweit denn das dem menschlichen Geiste gegeben ist; denn freilich muß man gestehen: im ganzen ist die Sache doch wunderbar, die Geschichte ein Weg bei fast dunkler Nacht; wir sehen nur die nächsten Schritte vor uns in unbestimmten Umrissen.

Hiermit haben wir nun auch ein Prinzip für die Auswahl des historischen Stoffs. Gegenstand des Geschichtsunterrichtes kann sein: 1. alles menschlich Große und Bedeutende; denn es veraltet nicht, es ist ewig wirksam und schöpferisch; 2. alles was in seinen Folgen fortwirkt und noch gegenwärtig wirklich ist, also alles, was unser gegenwärtiges Leben bestimmt, was in Staat und Gesellschaft, in Kirche und Religion, in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Literatur ein lebendiger Inhalt unsres Lebens geworden ist, das hat Interesse für uns: was ist, ist nicht verständlich, ohne daß man weiß, was es gewesen ist. Was dagegen völlig vergangen ist, das können wir auch vergessen, ohne Verlust und Schaden. Es

ist von der Wirklichkeit selbst gleichsam ausgestoßen, und es ist also kein Grund vorhanden, es in der Erinnerung festzuhalten. Ein großer Teil der politischen, diplomatischen, auch der militärischen Ereignisse ist von dieser Art: es sind Augenblicksereignisse ohne dauernde Folge. Ich erinnere nur an die politischen Verhandlungen von 1863 bis 1866 zwischen den deutschen Staaten oder zwischen den Parteien über den Zolltarif oder über die Schulvorlagen; sie glichen den Wolken am Aprilhimmel, die von Augenblick zu Augenblick eine andre Gestalt und Konstellation zeigen: wirklich, sie wechselten jeden Tag ihr Gesicht. Hier könnte denn die Geschichte selbst wirklich etwas weniger gewissenhaft im Aufzeichnen und Festhalten sein. Denn im Grunde kann die Aufgabe der Geschichte doch nicht sein: alles zu behalten, sondern richtig auszusieben und zu vergessen. Alles behalten ist ja eine unmögliche Aufgabe, man denke, alles, was die Zeitungen über Aussichten der Handelsverträge berichten und urteilen oder über das Verhältnis Deutschlands zu England! Bei unsrer gegenwärtigen Geschichtsforschung kann einem tatsächlich manchmal um Kopf und Busen bang werden: es scheint wirklich so, als ob wir alles behalten wollten. Was soll werden, wenn es 500 Jahre so weiter geht, wenn alle Zeitungen, Protokolle, alle Archive aller Behörden, alle Parlamentsberichte, von den Briefen, Memoiren und privaten Aufzeichnungen gar nicht zu reden, aufgehoben, gesammelt und am Ende auch noch kritisch ediert und bearbeitet werden? Die Folge müßte dann wohl sein, daß spätere Zeitalter niemals dazu kämen, sich mit sich selbst und ihren Aufgaben zu beschäftigen, aus Angst, etwas von dem, was früher geschehen ist, zu vergessen.

3. Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Soviel über das Prinzip der Auswahl des historischen Stoffs. Vergleichen wir nun damit die wirkliche Gestalt des Geschichtsunterrichts, wie er auf den höheren Schulen im 19. Jahrhundert allmählich feste Form gewonnen hat. Die Auswahl des Stoffs ist offenbar aus diesem Prinzip entworfen: Gegenstand der Geschichte ist, was an sich groß ist und was im Leben unsres Volkes in lebendiger Gegenwart fortwirkt.

Der Lehrplan von 1901 verteilt, ähnlich wie seine Vorgänger,

den Geschichtsunterricht auf drei Kurse entsprechend den drei Stufen Unter-, Mittel- und Oberklassen, und in gleicher Weise für di drei Formen höherer Lehranstalten. Das Schema ist das folgende 1 Die Unterstufe (VI und V) hat noch keinen zusammen hängenden Geschichtsunterricht, sondern nur einen propädeutische Kursus: in VI werden Lebensbilder aus der vaterländischen Ge schichte gegeben, wobei von der Heimat und der Gegenwart aus gegangen wird; in V folgen dann Erzählungen aus den Sage des klassischen Altertums. 2. Die Mittelstufe (IV bis U II) mi zwei Stunden wöchentlich vier Jahre hindurch bringt eine zusammen hängende Übersicht über die ganze Geschichte. In IV wird di griechische und römische Geschichte bis Augustus, in U III die Ge schichte von Augustus bis zum Ausgang des Mittelalters, in O II die neuere deutsche Geschichte bis 1740 und in U II die neuest Geschichte von 1740 bis zur Gegenwart behandelt, wobei auch au die gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung eingegangen wird 3. Die Oberstufe (O II bis O I) mit drei Stunden wöchentlic drei Jahre hindurch bearbeitet dasselbe Gebiet zum zweiten Male Der O II fällt dabei die griechische und römische Geschichte, de U I die deutsche Geschichte bis 1648 und der O I die deutsche Ge schichte bis zur Gegenwart zu.

So das Schema. Nun ein paar Bemerkungen. Die Gesamt ordnung des Lehrgangs geht zurück auf eine Instruktion für de geographisch-historischen Unterricht für Westpreußen aus den zwan ziger Jahren des 19. Jahrhunderts, die von Kohlrausch verfaßt ist Auch hier läuft der gesamte Geschichtsunterricht durch drei Stufe nach dem Prinzip der konzentrischen Wiederholung. Die Veränderun des neuen Lehrplanes gegen früher besteht darin, daß früher di Mittelstufe drei, die Oberstufe vier Jahre umfaßte, was jetzt um gekehrt ist, und daß die alte Geschichte früher auf der Oberstuf zwei Jahre, heute aber nur ein Jahr hindurch getrieben wird. Di Änderung war eine Folge der Einführung der Abschlußprüfun in U II im Jahre 1892, welche zwar wieder aufgehoben wurde ohne daß damit zugleich auch ihre Wirkung, eben jene Änderung mit aufgehoben wurde. Die Beschränkung des Unterrichts in de alten Geschichte auf ein Jahr der Oberstufe ist, auf den Gymnasien

wenigstens, bitter als Verkürzung empfunden worden. Und auch für die Realanstalten ist diese Ordnung nicht eine durchaus angemessene: eine breitere Behandlung des Altertums ist auch hier ganz und gar nicht überflüssig. Auf der Oberstufe ist eine fruchtbare Behandlung der alten Geschichte möglich und zwar in enger Verbindung mit der Lektüre der alten Schriftsteller Herodot, Livius, Cicero, Tacitus, Sallust, im Original oder in der Übersetzung. Und seinerseits wird wiederum der Geschichtsunterricht das Interesse für die Lektüre steigern, wenn sie in lebendigste Beziehung zur Geschichte gesetzt wird.

Andrerseits kann man nun wohl fragen, ob nicht der Unterricht in der neueren Geschichte auf der Mittelstufe zu ausgedehnt behandelt wird: zwei Jahre sind für die Zeit von 1500 bis zur Gegenwart vielleicht zu viel; sie verführen dazu, allzusehr ins Detail zu gehen, besonders in das Detail der Kriegsgeschichte. Und die gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung kommt sicher auf dieser Stufe zu früh. Am Ende gehört wohl auch die Aufforderung zur „Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes" nicht in den Lehrplan. Die Verdienste sind ja ohne Zweifel vorhanden. Aber die Absichtlichkeit verstimmt, nicht bloß im Lehrplan, sondern auch im Unterricht. Es gilt allgemein: wir hätten etwas weniger von dem Mißtrauen gegen alles Offiziöse, wenn wir etwas weniger Absichtlichkeit dahinter sähen. Die Dinge müssen durch sich selbst reden!

Soviel über die Auswahl und Verteilung des Stoffs. Nun ein Wort über seine B e h a n d l u n g nach der i n h a l t l i c h e n S e i t e. Die Instruktion unterscheidet drei Seiten der Geschichte: äußere, innere und Kulturgeschichte. Die äußere Geschichte hat zum Gegenstand die Lebensbetätigung der Völker im ganzen nach außen, sie ist eine Art curriculum vitae. Die politisch-militärischen Vorgänge treten hier in den Vordergrund: Kriege, Eroberungen, Kolonisationen, Ausbreitungen. Die innere Geschichte behandelt die Entwicklung des innerstaatlichen und gesellschaftlich-wirtschaftlichen Lebens: sie zeigt vor allem die Bedingtheit der politischen durch die soziale Verfassung, wie Veränderungen in der innerpolitischen Lage durch soziale Bewegungen hervorgerufen werden. Den Gegenstand der Kulturgeschichte bildet

die Entwicklung des geistigen Lebens, der ideellen Kultur in wirtschaftlichem Leben und Technik, in Religion, Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Kunst. Die äußere Geschichte wird in einem ersten Kursus, d. h. also auf der Mittelstufe, im Vordergrund stehen, die innere und die Kulturgeschichte im zweiten, auf der Oberstufe.

Die äußere Geschichte wird vor allem die Aufgabe haben: dem Schüler eine klare, chronologisch gesicherte Übersicht über die Gesamtbewegung des geschichtlichen Lebens der abendländischen Völkerwelt zu geben; denn diese ist die Voraussetzung aller Geschichtskenntnis. Der Schüler braucht ein Netz von festen Datierungen, worauf sich alle übrigen Inhalte beziehen lassen. Auch die Geschichte des geistigen Lebens setzt eine Geschichtstabelle voraus. Worauf es hierbei ankommt, ist nicht eine möglichst große Zahl von Daten, sondern eine kleine Zahl wohlgewählter und sicher eingeprägter Daten, wodurch der Gesamtverlauf der Bewegung bestimmt wird. Namentlich in den Perioden, die wenig Bedeutendes geleistet haben, wird man sich darauf beschränken können und müssen, lediglich zu punktieren. Die Lehrpläne von 1892 und 1901 betonen beide, daß der Unterricht nicht zu viel Daten bieten dürfe. Zu viel Daten beschweren das Gedächtnis und verdrängen einander. Sicherlich: je mehr man sich einprägen muß, um so schwächer sitzt das einzelne. Ich glaube, es sind lange Zeit viel zu viel überflüssige Daten gelernt worden, besonders aus der Kriegsgeschichte. Wenn mich meine Erinnerung nicht trügt, so hatten wir in unserem Geschichtsunterricht den dreibändigen Pütz; er brachte eine Masse von Daten, zu denen uns noch etliche dazudiktiert wurden; wir lernten besonders alle Kriege, die jemals auf Erden geführt worden sind, und jeden Krieg, von den messenischen und samnitischen Kriegen an bis zu den Römerzügen der deutschen Kaiser, bis zum Dreißigjährigen Kriege, bis zu den Kriegen Ludwigs XIV., Friedrichs des Großen und Napoleons hin mit Anlaß, Verlauf und Ende, womöglich auch noch alle Wechselfälle, Märsche, Strategeme, Schlachten, Belagerungen. Ich meine, wir haben ein Recht, hier ein Beträchtliches nachzulassen. All das, was wir da gelernt haben, hatte gewiß für die Zeitgenossen ein ungeheuer großes und aufregendes Interesse. Aber für uns? — Und ich meine: auch die detaillierteste Behandlung dieser Dinge in

den Schulen wird uns nicht viel helfen, sie zu verstehen. Von Kriegen, Schlachten und den Bedingungen ihres Ausgangs ist es überhaupt nicht leicht, dem Schüler eine deutliche Vorstellung zu geben. Nun gar in ferner Vergangenheit, wo ihm eigentlich alles zum rechten Verständnis fehlt: er hat keine Anschauung von der Heeresorganisation, der Bewaffnung, der Kampfart, dem Terrain usw. So liegen die Dinge als tote Brocken im Gedächtnis, und der Schüler kann keinen weiteren Gebrauch davon machen als den, sie beim Examen wieder vorzuzeigen; das eigentliche Verständnis der geschichtlichen Dinge wird dadurch nicht gefördert. Was der Schüler braucht, ist eine Übersicht über den Gesamtverlauf der Geschichte, mit den notwendigsten Daten befestigt. Hierfür ist übrigens eine sichere geographische Orientierung die beste Hilfe, eine Orientierung durch politisch-geographische Karten, die die politische Gesamtlage in einem bestimmten Zeitpunkt in sinnlicher Anschauung einprägen; sie geben eine Vorstellung von dem Besitzstand der einzelnen Staaten und seiner territorialen Entwicklung. Sie sind in Form von Wandkarten für die Volksschulen so notwendig wie für die höheren Lehranstalten.

Für die innere Geschichte handelt es sich in erster Linie um Darstellung des Wesens des Staats und der Gesellschaft und ihrer Entwicklung. Es hat lange Zeit die Ansicht geherrscht, daß hier die alte Geschichte den Ausgangspunkt bilden müsse: sie biete einfache, durchsichtige und übersichtliche Verhältnisse; namentlich die geschichtliche Entwicklung der römischen Verfassung sollte den Normalkursus darstellen, das Paradigma für den Verlauf der Entwicklung einer Staatsverfassung vom Königtum zur Aristokratie, zur Demokratie und schließlich zur Tyrannis. Ich halte das für einen Irrtum. Die römischen Verfassungsverhältnisse sind nicht einfach und durchsichtig; sie sind im Gegenteil sehr kompliziert. Stellung und Funktionen des Senats, der Komitien, der Konsuln und Tribunen, der Zensoren und Prätoren im Ganzen des römischen Staatswesens sind logisch schwer zu konstruieren, oder vielmehr eine Konstruktion ist überhaupt nicht möglich: das ist ja alles geschichtlich gewachsen. Sodann aber fehlt es dem Schüler an lebendiger Anschauung: Konsuln und Tribunen, Senatoren und Komitien, Patrizier und Plebejer sind für ihn doch meist bloße Namen. Und wenn dem so ist, dann wird es ihm auch

schwer möglich sein, sich von den Verfassungsänderungen eine konkrete Vorstellung zu machen, sich vorzustellen, wohin Bedürfnisse und Bestrebungen, wohin Anschauungen und Vorurteile auf jeder Seite tendierten. Und mit der griechischen Verfassungsgeschichte, fürchte ich, steht es nicht besser. Wer sind die Könige und Archonten, wer sitzt im Rat und in den Ekklesien, wer war Perikles und Kleon? Wenn all das nicht anschaulich ist, so wird sich hier schwerlich eine deutliche Einsicht erreichen lassen. Alle Verhältnisse im alten Griechenland und in Rom sind ja toto coelo verschieden von den unsrigen: statt unserer Arbeiter haben wir dort Sklaven, statt unserer besoldeten Beamten haben wir dort große Herren, die im Ehrenamte die Geschäfte des Gemeinwesens in Krieg und Frieden versehen, endlich statt Staat und Volk mit unübersehbarem Landgebiet den Stadtstaat, die Bürgerschaft einer Stadt mit Stadtgebiet. Ich bezweifle daher, ob eine Aussicht vorhanden ist, von hier aus ein Verständnis für die modernen Staatsverhältnisse zu begründen. Eher wird der umgekehrte Weg gangbar sein: von dem Nahen und Gegenwärtigen aus, das in der Anschauung gegeben ist, das Fremde und Vergangene zu verstehen. Das wäre der vernünftige Sinn der Forderung, die Geschichte von der Gegenwart aus zu behandeln. Es kann das natürlich nicht bedeuten, die Geschichte statt wie bisher von vorne von heute ab rückwärts zu erzählen, erst den Krieg 1870, dann die von 1866 und 1864, dann die Freiheitskriege oder erst den Dreißigjährigen Krieg und dann die Reformation; es kann nur heißen: den Sinn für die Institutionen und Formen des geschichtlichen Lebens, so weit als möglich, vom Gegenwärtigen aus zum Verständnis bringen.

In der Tat weisen hierauf auch die Lehrpläne von 1892 hin. Sie fordern, wie bereits gesagt, schon für die Mittelstufe (U II) Behandlung unserer gesellschaftlich-staatlichen Verhältnisse: brandenburg-preußische Geschichte mit Berücksichtigung der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung und der Einwirkung des Staats darauf. Ich würde freilich, wie oben auch schon ausgeführt wurde, denken, daß diese Belehrung besser erst auf der Oberstufe stattfände. Hier ist es aber allerdings möglich, von unserem Staatswesen und auch von dem gesellschaftlichen Unterbau eine Vorstellung zu geben. Der

Unterricht wird sich als ein reiner Anschauungsunterricht gestalten: er wird vom Konkreten aus zum Allgemeinen und zum System führen. So hätten wir einen politischen Anschauungsunterricht. Unsere Schüler bringen von unserem gegenwärtigen Staatsleben, seinen Organen und Funktionen eine mehr oder minder große Fülle von lebendigen Anschauungen mit. Sie kennen den Landrat und den Bürgermeister, den Amtsrichter und den Staatsanwalt, den Reichstags- und Landtagsabgeordneten, sie hören von den Wahlen und Verhandlungen im Parlamente oder sie lesen davon selbst in der Zeitung, sie wissen vom König, von den Ministern, wissen von Steuern, von Zöllen, vom Militär usw. Die Aufgabe eines politischen Anschauungsunterrichts wäre nun, alle diese Elemente zu sammeln, zu verdeutlichen, zu ergänzen und zu systematisieren; das letzte Ziel: eine zusammenhängende Vorstellung von den Aufgaben und der Organisation unseres Staatswesens. Natürlich wird man seinen Schülern diese Dinge nicht vordozieren, sondern sie von ihnen in gemeinsamer Besinnung finden lassen; was der eine nicht weiß, das weiß der andere. Dabei wird immer vom Nächsten, vom Konkreten ausgegangen. Zum Beispiel: Beim Nachbar ist eingebrochen.... Was tut er? — Er erstattet der Polizei Anzeige. — Was tut diese? — Sie sucht zu ermitteln, wer den Einbruch verübt hat. — Wenn sie nun den Einbrecher gefunden zu haben glaubt, was dann? — Sie macht dem Gericht Mitteilung, und der Staatsanwalt erhebt Anklage. — Nun beginnt der Prozeß. Wer ist dabei? — Richter, Staatsanwalt, Angeklagter, Verteidiger, Geschworene. — Was geschieht nun, und wonach wird der Angeklagte abgeurteilt? usf. Oder ein andres Beispiel: Ein Handwerker hat jemand Arbeiten geliefert; aber er wird nicht bezahlt. Was tut er? Geht er auch zur Polizei? — Nein, er erhebt eine Zivilklage beim Amtsgericht, entweder auf schriftlichem oder mündlichem Wege: er gibt sie zu Protokoll. — Nun erfolgt? — Eine Mahnung des Gerichts zur Zahlung an den Schuldner mit vierzehntägiger Frist. Wenn Einspruch erhoben wird, wird der Prozeß in die Wege geleitet. Wenn nicht und der Verklagte läßt die Frist verstreichen, so erfolgt die Zwangsvollstreckung durch einen Gerichtsvollzieher, gegebenenfalls durch Pfändung. — — Auf diese Weise wird das Gerichtswesen,

mit seinen Funktionen und Organen, das Heeres-, das Steuer-, da Post- und Eisenbahnwesen, die Gesetzgebung durchgesprochen. Wi fassen sodann die gewonnenen Data zu einem Gesamtbilde von de Organisation und den Aufgaben des Staates zusammen: Der Staa beruht auf drei Gewalten: 1. der legislativen Gewalt, deren Träge der König und die Volksvertreter sind, 2. der Exekutivgewalt, di in den Händen einer Beamtenschaft liegt, 3. der richterlichen Gewalt mit drei Stufen: Amtsgericht, Landgericht und Reichsgericht Die Aufgaben des Staates sind im wesentlichen: 1. Selbstdurch setzung nach außen, 2. Frieden nach innen und 3. Erhaltung de Wohlstandes usf.

Auch das *wirtschaftliche Leben der Gesellschaft* is einer solchen konkret-anschaulischen Behandlung zugänglich. Di Schüler stehen ja mitten drin in den wirtschaftlichen Bewegunge unserer Zeit. Sie kommen mit ihnen in tausendfältige Berührung Eine Belehrung über das wirtschaftliche Leben hätte die Aufgabe die Organisation und die Funktionen der Gesellschaft, ihre Gliederun in Berufsstände und soziale Klassen, ihre Funktionen als Güterproduk tion, Verkehr, Verteilung und Konsumtion usw. verständlich zu machen

Die *Kulturgeschichte* kann durch den ganzen Kursus gehen sie läßt sich überhaupt mit allen Unterrichtsgegenständen verbinden Schon auf der Unterstufe ist Gelegenheit, von den ersten Erfinder und Erfindungen der technischen Hilfsmittel der Kultur zu sprechen von Töpferei und Weberei, von Waffenschmiedekunst und Metallbearbeitung, von Fahrzeugen zu Wasser und zu Lande. Auf de Mittelstufe kommen zwei interessante Stücke hinzu: 1. bei Gelegenheit des naturgeschichtlichen Unterrichts das Indienstnehmen der Tier- und Pflanzenwelt für die menschliche Kultur (Viktor Hehn: ‚Kulturpflanze und Haustiere im Übergang von Asien nach Europa'), und 2. die Entwicklung der graphischen Künste, z. B. bei Erlernung des griechischen Alphabets. Auf der Oberstufe wird dann die eigentlich geistige Kultur geschichtlich behandelt, besonders die Literatur; aber auch die Kunst. Hier wäre wohl etwas mehr möglich und notwendig als bisher üblich ist. Besonders die Baukunst verdiente als die öffentlichste Kunst eine eingehendere Behandlung.

Die Behandlung des Geschichtsunterrichts der Form

nach. Die durch die Natur der Sache gegebene Grundform des Geschichtsunterrichts ist die Erzählung, der erzählende Vortrag des Lehrers. Ein Lehrbuch mag dem Schüler die Haupttatsachen in übersichtlicher Zusammenstellung bieten; es wird besonders für die Repetition und die Einprägung der Daten zu brauchen sein; besser ist freilich noch, der Schüler macht sich selbst Tabellen und Schemata. Aber die eigentliche Form, in der ihm die Geschichte vor Augen treten sollte, ist die lebendige Erzählung des Lehrers. In ihr gewinnt die Vergangenheit für den Schüler Leben: vox viva docet. Eine Hauptforderung an den Vortrag ist, daß er aus lebendiger Anschauung der Sache, der Ereignisse, der Persönlichkeiten geschöpft sei. Nur so wird er lebendig wirken. Diese lebendige Anschauung zu gewinnen, wird es für den Lehrer nur einen Weg geben: daß er, wenigstens an den Hauptpunkten, da und dort aus den Quellen, den ersten und ursprünglichsten Quellen schöpfe. Eine abgeleitete Darstellung, auch wenn sie auf der vorzüglichsten und gewissenhaftesten Forschung beruht und mit vorzüglichster Kunst geschrieben ist, kann diese Belehrung aus den ursprünglichen Quellen nicht ersetzen. Wer also die Perserkriege oder den peloponnesischen Krieg oder die Geschichte Karls des Großen oder die Reformation oder die Kriege 1866 und 1870 seinen Schülern darzustellen unternimmt, der sollte wenigstens Herodot oder Thukydides, Einhards Vita Carolimagni oder Luthers Schriften oder Bismarcks Gedanken und Erinnerungen kennen. Es ist auch wichtig, die Schüler selbst auf der Oberstufe hier und da zu den Quellen hinzuführen, sie zum Lesen anzuleiten. Das Gymnasium ist hier in besonders günstiger Lage. Es bietet im klassischen Unterricht Gelegenheit, Abschnitte aus Quellenschriften wie Herodot, Thukydides, Plutarch, Livius, Cäsar oder Sallust kennen zu lernen. Einen Ersatz bieten historische Erzählungen oder Romane wie Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit oder Biographien, vor allem Selbstbiographien oder Aufzeichnungen wie Arndts Wanderungen und Wandelungen oder Bismarcks Gedanken und Erinnerungen. So etwas gibt lebendige Berührung mit dem geschichtlichen Leben. Auch Gedichte, Anekdoten, Legenden, Epigramme, überhaupt jede Unterstützung der Anschauung sollte der Geschichtsunterricht benutzen, wozu denn auch Bilder von Personen, von historischen Örtlich-

keiten und Gebäuden gehören. Selbstverständlich müssen die historischen Zusammenhänge durch die sichere Anschauung der geographischen Verhältnisse befestigt werden. Die Augen fassen rascher auf und behalten zuverlässiger als die Ohren.

Neben der Darbietung ist dann die Einprägung von großer Wichtigkeit. Ihr Hauptmittel ist die Repetition. Sie muß von Anfang an dem Vortrag zur Seite gehen. Auf der Unterstufe läßt man am Anfang jeder Stunde die Hauptdata nacherzählen. Auf der Oberstufe veranstaltet man von Zeit zu Zeit eine größere Repetition über einen Abschnitt, den man abfragt, zur Befestigung der Hauptdata und der großen Zusammenhänge. Daneben muß dann beständig eine immanente Repetition stattfinden: im Fortgang heißt es auf Früheres zurückgreifen, die Schüler sich schnell erinnern lassen, auch Rückblicke und Durchblicke geben!

Ich füge noch ein Wort über die moralische Seite des Geschichtsunterrichts, über die Gesinnung hinzu, worin der Vortrag des Lehrers seine Wurzeln haben muß, und über die Wirkungen für die sittliche Bildung der Jugend, die der Geschichtsunterricht hat, wenn er recht erteilt wird. Die Gesinnung des Geschichtslehrers muß sein: der Wille zur Wahrheit, Wahrhaftigkeit. Das große Gebot ist für ihn die Dinge sehen und zeigen, wie sie sind. Er muß mindestens mit subjektiver Wahrhaftigkeit, mit dem ehrlichen Willen zur Wahrheit erfüllt sein. Die Gefahren, die der Wahrhaftigkeit drohen (sie sind vielleicht nirgends größer als hier, es sei denn im Religionsunterricht), sind 1. nationale Befangenheit und Eitelkeit, ein bornierter Nationalismus, der sich als Patriotismus aufspielt, und 2. Parteibefangenheit, politische oder kirchliche Parteilichkeit. Beide fälschen die Wahrheit, fälschen den Wahrheitssinn. Wozu denn nun als drittes die schmeichlerische Anbequemung an das Mächtige und seine Forderungen käme; es ist dies das Moment, wodurch die Gutgesinntheit bei allen Menschen von guter Gesinnung so verhaßt wird. Also gegen alle diese Dinge wird der Lehrer sich wappnen mit dem Schilde der Wahrhaftigkeit und seiner Würde: es ist gegen meine Würde als Gelehrter wie als Jugendlehrer, die Dinge anders zu sehen und zu zeigen, als sie sind. Er wird also auch die Kehrseite unserer Geschichte — die deutsche Geschichte hat so manches dunkle und trübselige Blatt —

nicht wegschneiden, er wird auch die Flecken auf der Geschichte der Dynastie und der Monarchie nicht ausradieren. Er wird die Kehrseite nicht mit Vorliebe behandeln, wird sie nicht mit Hohn und Triumph hervorziehen und aufzeigen, er wird nicht die Scham seines Volkes aufdecken, aber er wird sie anerkennen als wirklich und wirksam, er wird die Folgen, die von dort ausgegangen sind, erkennbar zu machen allerdings für seine Pflicht halten. Er wird sich sagen: die Geschichte kann nur den belehren, der ihr zuhört, nicht den, der ihr zuredet, der ihr mit patriotischer Beredsamkeit zusetzt. Bismarck äußerte einmal zu einer Deputation des höheren Lehrerstandes am 8. April 1895: „Als ich in Versailles im Quartier lag, habe ich gelegentlich die Schulhefte der Söhne meiner Hauswirtin durchgesehen. Na, da bin ich ganz erstaunt gewesen über die ungeheuerlichen geschichtlichen Lügen, die in allen höheren französischen Schulen kultiviert werden, von Ludwig XIV. ab bis auf die heutige Zeit. Demgegenüber befleißigen sich unsere höheren Schulleitungen der Wahrheit und pflegen unter anderen Eigenschaften, mit denen Gott die deutsche Nation ausgestattet hat, auch die der Bescheidenheit, was ich für in hohem Maße wichtig und nützlich halte. Die Selbstüberschätzung tötet den Erfolg im Keime, und von der halten wir uns fern." Vortrefflich, wenn wir denn auch einiges davon in den Optativ setzen müssen.

Was zuletzt noch die Frucht des Geschichtsunterrichts für die sittliche Bildung anbelangt, so besteht sie in folgenden drei Stücken: 1. in einem gesunden und kräftigen Nationalgefühl; 2. in einem lebendigen Humanitätsgefühl und 3. im historischen Sinne. Das gesunde und kräftige Nationalgefühl ist das lebendige Gefühl und Verständnis für die Eigenart und den Wert des eigenen Volkes, darauf beruhend dann die pietätvolle Anhänglichkeit. Das lebendige Humanitätsgefühl ist das lebendige Gefühl für den allgemein menschlichen Charakter aller höchsten, aller geistig-sittlichen Güter, für die Einheit des Lebens der Menschheit, worin diese Güter erworben werden. Jeder ernsthafte Geschichtsunterricht der Gelehrtenschule muß ja die Wirkung haben, daß er zur Erkenntnis eines dem nationalen Leben übergeordneten Lebenskreises führt. Er bringt die Einordnung des nationalen Lebens in ein größeres Ganze, in ein

umfassenderes Leben des orientalisch-okzidentalischen Kulturkreises zur Anschauung. Die gesamte geistig-sittliche Kultur, Philosophie und Wissenschaft, Literatur und Kunst weist auf die griechisch-römische Welt. Die religiöse Weltanschauung weist auf die hebräische Welt und die immer tiefere Perspektiven eröffnenden Zusammenhänge mit dem Orient, besonders mit der babylonischen Welt. Also: die eigene Nation nicht ein Letztes und Absolutes, sondern ein Glied eines größeren Geisterreichs, des geschichtlichen Lebens der Menschheit, des göttlichen Geistes in der Menschheit. Endlich das dritte: der historische Sinn ist das Verständnis für die Vergangenheit und die Ehrfurcht vor ihr. Wer der Geschichte andächtige Aufmerksamkeit schenkt, wer die Geschichte als die Offenbarung Gottes in der Menschheit betrachtet, der wird dadurch bewahrt vor leichtsinniger Aburteilung, auch vor leichtfertigem Wegwerfen des geschichtlich Gewordenen. Er wird das Wort Hegels verstehen, daß das Wirkliche vernünftig und das Vernünftige wirklich ist. Es ist eine Vernunft in den Dingen, eine größere Vernunft als die subjektive Vernunft des Individuums. Ein großer und einheitlicher Sinn beherrscht die Geschichte wie die Idee ein Drama, mag es auch immerhin sein, daß es nie gelingt, ihn zu deuten.

Zwölftes Kapitel

Der Geographieunterricht

1. **Stellung der Geographie im Unterricht einst und jetzt.** Die Geographie hat die Stellung eines Mittelgliedes zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften. Sie gehört als solche zu den Naturwissenschaften, ist aber durch tausend Fäden mit den geschichtlichen Wissenschaften verknüpft. Früher standen im geographischen Unterricht diese Beziehungen zur Geschichte durchaus im Vordergrund: die Geographie wurde als politische Geographie, als Länder- und Städtekunde, behandelt; sie war ganz auf die Geschichte zugeschnitten. Auch die Prüfungsordnung für Oberlehrer betrachtete Geschichte und Geographie als einheitliches Lehrfach. In jüngster Zeit werden diese Beziehungen etwas zurückgedrängt, die Beziehungen

ur Naturwissenschaft dagegen hervorgehoben. Mit Recht: denn Geographie ist eine Naturwissenschaft, ihr Gegenstand, die Erde, ein physischer Körper mit physischen Eigenschaften, der seine Form durch physische Kräfte und Prozesse, durch Schrumpfen und Falten, Heben nd Senken, erhalten hat. Andrerseits bleiben nun doch auch die Beziehungen zur Geschichte sehr anziehend und wichtig. Daß Geschichte ohne Geographie nicht möglich ist, ist selbstverständlich: die Erde die Bühne für das geschichtliche Drama der Menschheit. Aber uch die Geographie kann die Geschichte nicht entbehren. Einmal nd für die geographische Forschung die geschichtlichen Nachrichten ber die frühere Gestaltung der Erde nicht unwichtig. Sodann aber nd vor allem entspringt das Interesse an der Geographie und Geologie aus der Geschichte. Das geschichtliche Leben ist, wenigstens ür menschliche Betrachtung, der Zweckmittelpunkt der Erde. Was ns die Erde interessant macht, ist, daß sie der Schauplatz der Menschheitsgeschichte ist. Wäre sie es nicht, wir würden uns nicht m sie bemühen. Was sind uns die übrigen Planeten? Schon bei en geschichtslosen Ländern der Erde, Südamerika, Australien, selbst Nordamerika, sinkt unser geographisches Interesse. Dagegen ist es ebendig für Griechenland und Italien oder für Palästina. Alles as gilt doppelt für die Schule. Für die Schule hat nicht die physische, sondern die historisch-anthropologische Geographie eigentliches Interesse. Der Schüler will von den Ländern, den Völkern, en Städten und ihren Schicksalen wissen, die Berge und Flüsse, ie Hoch- und Tiefebenen sind ihm weniger wichtig. Das wird eim Unterricht nicht zu vergessen sein.

Man hat neuerdings die alte Verbindung von Geographie und Geschichte gelockert. Die Prüfungsordnung für Lehrer von 1887 etrachtet Geographie als besonderes Prüfungs- und Lehrfach, während sie früher (wie gesagt) mit der Geschichte eine Fakultas bildete. Und so ist es auch im Unterricht: früher lag sie mit Geschichte überall in einer Hand, jetzt ist sie auch mit naturwissenschaftlichen Fächern verbunden. Es ist nichts dagegen zu haben. Nur sollten wir nicht vergessen, daß gerade auf den Unterstufen das Interesse n der Geographie von der Geschichte ausgeht.

2. Gestaltung des Geographieunterrichts. Der Lehr-

plan von 1901 hat nun folgendes Schema: er verläuft in drei Kursen, die auf drei Stufen verteilt sind, nach dem Prinzip der konzentrischen Wiederholung.

Der erste Kursus, derjenige der Unterstufe von VI bis U III mit wöchentlich 2 Stunden, ist auf die einzelnen Klassen so verteilt: in VI Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde in Anlehnung an die Heimatkunde, Anleitung zum Verständnis des Globus und der Karten, Anfangsgründe der Länderkunde, beginnend mit der Heimat und mit Europa; in V Länderkunde Mitteleuropas, besonders des Deutschen Reiches, Anfänge im Entwerfen von einfachen Umrissen an der Tafel; in IV Länderkunde Europas ohne das Deutsche Reich; in U III die übrigen Erdteile, namentlich die deutschen Kolonien.

Der zweite Kursus von O III bis U II mit 1 bis 2 wöchentlichen Stunden bringt in O III Wiederholung und Ergänzung der Länderkunde des Deutschen Reiches, immer mit Kartenskizzen, in U II dasselbe für Europa ohne das Deutsche Reich und die Elemente der mathematischen Erdkunde.

Der dritte Kursus von O II bis O I beschränkt sich auf eine zusammenfassende Wiederholung in mindestens 6 Stunden für das Halbjahr im Geschichtsunterricht. In der Oberrealschule werden in einer besonderen Stunde die Grundzüge der allgemeinen physischen Geographie und Völkerkunde gelehrt. Im Gymnasium und Realgymnasium wird das Wesentlichste aus diesem Unterrichtsgebiete in zusammenfassender Behandlung dargeboten. Die mathematische Geographie wird in Anlehnung an den mathematischen und physikalischen Unterricht durchgenommen. Auch die wichtigsten Verkehrs- und Handelswege lernt der Schüler der Oberklassen kennen.

Hierzu nun einige Bemerkungen. Am Anfang des Unterrichts steht die Einführung in das Verständnis der Karten und Globen. Der geographische Unterricht ist mehr als jeder andre auf Abbildungen und zwar auf Abbildungen durch bloße Schemata oder Symbole, nicht durch wirkliche Bilder angewiesen. Das Verständnis dieser symbolischen Abbildungen im Schüler zu wecken und zu entwickeln, ist demnach die erste Aufgabe. Der naturgemäße Weg hierzu ist, daß ihm das Verhältnis von Symbol und Sache, das Verhältnis der Karte zu dem

ntsprechenden Stück Erdoberfläche an dem Punkte nahe gebracht vird, wo er beides in wirklicher Anschauung hat, d. h. am Heimatrt und seiner Umgebung. In Kehrs Praxis der Volksschule findet nan das Verfahren folgendermaßen beschrieben. Der Lehrer entwirft uf der auf den Fußboden gelegten Wandtafel einen Grundriß des Vohnorts, eine Karte der Stadt: er zeichnet zunächst die Schule in, wendet sich dann an die einzelnen Schüler mit Fragen: wo vohnst du? wie gehst du von hier dorthin? und zeichnet nach den Angaben der Schüler allmählich alle Straßen, Plätze und Tore ein, is das Kartenbild der Stadt vollendet ist. Dann wird in entprechender Weise ein etwas größerer Umkreis, die Stadt und die e umgebende Landschaft, soweit sie im Gesichtskreis der Schüler egt, schematisch skizziert mit den Hauptstraßen der Stadt, die sich ortsetzen in Landstraßen und zu Dörfern über Flüsse oder Berge der daran entlang führen. Endlich schematisiert man so die ganze Provinz, die ganzen Länder und Kontinente. Hierbei muß der Schüler selbst das Kartenzeichnen und zwar auch das Kartenzeichnen us dem Kopf lernen, indem er zunächst nachzeichnet und dann elbständig Karten entwirft.

Auf der zweiten Stufe hätte man nun das Bild zu befestigen, uszuführen und zu vertiefen. Vor allem wird es hier die Aufgabe sein, die Anschauung von dem Bodenrelief der verschiedenen Länder auszuarbeiten. Hatte der Kursus der ersten Stufe die äußeren Umrisse kennen gelehrt, so lehrt nun der zweite die innere Struktur im Relief kennen: er zeigt, wie durch die Unterschiede in der Bodenerhebung das Flußsystem bestimmt, und wie davon wiederum die Besiedlung des Landes wesentlich abhängig ist. Italien bietet hier ein sehr durchsichtiges Beispiel: Alpen und Apenninen geben das Skelett des Landes: die Fluß- und Talbildung ist hierdurch bedingt. Im Norden haben wir die Poebene: die große Rinne für alle Abflüsse von den Alpen nach Süden oder Südosten und vom Apennin nach Norden und Nordosten. Der Apennin drängt sich dann an die Ostküste Italiens heran; so kann hier kein Flußsystem entstehen, die großen Flüsse, Arno, Tiber usw. fließen nach Westen, wie denn überhaupt naturgemäß die Abflüsse des Apennin nach Westen größer sind als die nach Osten. Damit ist nun auch

die Lage der größeren Städte Italiens, Florenz, Pisa, Rom, Neapel usf., gegeben. — Als Mittel der Veranschaulichung dienen außer der Farbe und Schraffierung jetzt auch wirklich in Relief ausgeführte Karten und Globen, wobei man denn vor einer Gefahr sich hüten muß: der Übertreibung im Interesse der Sichtbarmachung. Übrigens wird es notwendig sein, sich einmal deutlich zu machen, wie hoch ein Berg etwa von 1 Meile Höhe auf einem Globus etwa von 1 Fuß Durchmesser ist, wenn man ihn in seinem wirklichen Verhältnisse darstellen will.

Auf der obersten Stufe in II und I der preußischen Gymnasien hört der geographische Unterricht als besonderer Unterricht auf. Er ist unmöglich, weil kein Raum für ihn vorhanden ist. An sich ist das, scheint mir, bedauerlich. Wie der Geschichtsunterricht erst in II und I recht fruchtbar wird, so auch der Geographieunterricht: auf der unteren und mittleren Stufe handelt es sich doch wesentlich um Einprägung und Befestigung, auf der oberen Stufe dagegen um das Verständnis der Tatsachen. Besonders zwei Stücke würden hier hinzukommen können: die Geologie und die Wirtschaftsgeographie.

1. Geologie. Bisher hat der Schüler nur gelernt, wie die Erde gestaltet ist; jetzt könnte er nun lernen, wie diese Gestalt der Erde geworden. Das erweckt ein neues und starkes Interesse, ungefähr wie die vergleichende Sprachwissenschaft für den, der die Formen der verschiedenen Sprachen kennt. Der Schüler der Oberstufe brächte dafür die notwendigsten physikalischen und naturgeschichtlichen Kenntnisse mit. Vielleicht hat er auch schon einige Anschauungen von den Prozessen, wodurch die Erdoberfläche gestaltet wird, oder es bietet sich Gelegenheit, ihm Anschauungen davon zu verschaffen, wie durch das Wasser, diesen großen Baumeister des Erdrückens, Vertiefungen zugeschüttet und Täler ausgewaschen werden (Abtragung von Gebirgen, Deltabildung, Gletschertätigkeit, Landseenbildung). Man zeigt nun etwa, wie die lombardische Tiefebene einmal ein Meerbusen war und die Alpen einmal gegen Süden schroff in das Adriatische Meer abfielen, wie dann diese ganze Fläche allmählich durch das ungeheure Geröll und die Schlammmassen der Alpen- und Apenninenabflüsse ausgefüllt worden ist.

Etsch und Po bauen ja noch immer, Venedig und Ravenna, die früher am Meere lagen, liegen jetzt schon ein Stück landeinwärts. Zeugen des früheren Zustandes sind noch die großen Seen (Gardasee u. a.), die früher Fjorde waren, ähnlich wie die an der norwegischen Westküste oben tief und unten flach.

2. Wirtschaftsgeographie oder Anthropogeographie. Ihre Aufgabe wird wesentlich die sein, den Einfluß der ganzen Bodenverhältnisse auf die menschlich-geschichtliche Lebensgestaltung darzulegen. Der Lehrer wird dem Schüler zeigen, wie dieser Einfluß wesentlich vermittelt wird durch das wirtschaftliche Leben und wie nun dieses durch vier Momente bestimmt ist: 1. durch den Boden nach seiner Gestalt und Beschaffenheit, 2. durch das Klima, 3. durch die Verkehrsverhältnisse und 4. durch die unterirdischen Bodenschätze. Ursprünglich sind die Einflüsse von Boden und Klima fast allein bestimmend; wie Tier und Pflanze Erzeugnisse der Formation sind, so ist es auch der Naturmensch. Mit der aufsteigenden Kultur emanzipiert sich die Menschheit von der Natur; durch Kultur macht sie sich unabhängig von der Natur, ja sie gewinnt die Herrschaft über sie. Der Einfluß der Natur auf die menschliche Lebensgestaltung wird nun ein mehr vermittelter. Hier treten zwei Momente hinzu, die neben jenen ersten entscheidende Bedeutung haben: die Lage zu den großen natürlichen Verkehrswegen und die unterirdischen Bodenschätze, Kohle, Eisen usw. Durch das letzte Moment ist die Entwicklung von Handel und Industrie bedingt. Das erste spielt eine wichtige Rolle bei der Gründung der Städte. Für die Anlage und Entwicklung der Städte kommen vornehmlich in Betracht: 1. die Lokalität, besonders die Festigkeit; die ältesten griechischen und italienischen Städte sind als Burgen auf schroffer Höhe angelegt, wie z. B. die Akropolis von Athen, das Kapitol von Rom; um die Burg sammelt sich die Stadt wie in Nürnberg oder Salzburg; 2. für das Wachstum ist dann entscheidend neben der politischen Entwicklung die Lage zu den natürlichen Verkehrswegen. Die Städte sind wesentlich Verkehrszentren. Sie entstehen also an den Schnitt- oder Knotenpunkten der natürlichen Land- und Wasserstraßen. — Eine gute und interessante Übung wäre vielleicht, für die wichtigen Städte die Bedingungen ihrer Situation zu suchen.

Dreizehntes Kapitel

Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer, die Geschichte ihrer Rezeption, ihre Stellung im Ganzen des Unterrichts und ihre Bedeutung für die Jugendbildung

1. Geschichte der Rezeption. Im Mittelalter bildeten Physik und Mathematik, Astronomie und Kosmologie einen wesentlichen Bestandteil des artistischen Kursus der Universität. Seit dem 16. Jahrhundert aber begannen sie auf die sich mehr und mehr erweiternde Gelehrtenschule überzugehen. Ende des 16. Jahrhunderts werden auf den großen Gelehrtenschulen in der Regel auch diese Fächer, freilich in bescheidenstem Umfang, gelehrt: das Rechnen in den vier Spezies, die geometrischen Grundbegriffe und etwas Kosmologie und Physik aus dem Aristoteles. Das 17. Jahrhundert bringt in der großen Welt den gewaltigen Aufschwung der Mathematik und Naturwissenschaften. Er wird durch die Namen Galilei, Kepler, Descartes, Huygens, Newton bezeichnet. Diese spezifisch modernen Wissenschaften stehen seit Mitte des 17. Jahrhunderts im Mittelpunkt des theoretischen Interesses. Die ganze philosophische Weltanschauung erfährt ihren Einfluß. Dazu kommt das praktische Interesse, das Interesse an ihrer Verwendbarkeit für die Technik. Im 18. Jahrhundert erobern sich Mathematik und Naturwissenschaft auch an den Universitäten einen bedeutenden Platz. Allmählich dringen sie auch in die Schule, die Ritterakademien und gelehrten Schulen, ein. In den zwanziger Jahren des 18. Jahrhunderts treten die ersten Mathematiklehrer auf; es ist der Anfang eines Fachlehrertums. Freilich ist die Stellung der Mathematik auf den Schulen mehr die eines wahlfreien Lehrfaches. Der Unterricht wird mehr angeboten als aufgedrungen. Das 19. Jahrhundert hat dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht die Stellung eines anerkannten, notwendigen und wesentlichen Lehrfaches gebracht. Der Lehrplan von 1812 stellt Mathematik als viertes Hauptfach mit 6 Stunden wöchentlich neben die drei andern. Die Naturwissen-

schaften werden freilich nur mit 2 wöchentlichen Stunden bedacht, seit 1837 dann mit 4. Die Mathematik hat seitdem ihre feste Stellung im Lehrplan behalten, obschon die Wirklichkeit wohl vielfach hinter den Forderungen beträchtlich zurückblieb. Es ließ sich ein so ausgedehnter mathematischer Unterricht nicht eben leicht improvisieren, besonders weil es an Lehrern fehlte. Auch stand er bei den Philologen nicht in großer Gunst. Das Bestehende leistete stillschweigenden Widerstand. Schwieriger noch war die Stellung der Naturwissenschaften. Die Mathematik war durch ihre Bedeutung für die formale Bildung empfohlen; sie konnte sich auch auf das Ansehen des Altertums stützen (Plato). Die moderne Naturwissenschaft dagegen war weniger empfohlen: sie war den Philologen verdächtig, weil sie von Realisten und Utilitaristen gepriesen wurde; es gab für jene nichts Schlimmeres als Nützlichkeit und praktische Brauchbarkeit; den kirchlich gesinnten Theologen war sie verdächtig, weil sie zum Naturalismus und zum Unglauben führte; den Politikern endlich, weil sie die radikale Richtung begünstigte. Dazu waren Lehrer und Lehrmittel schwieriger zu beschaffen. So fiel die Naturwissenschaft den Konzentrationsbestrebungen der fünfziger Jahre zum Opfer; der naturgeschichtliche Unterricht wurde als obligatorisches Lehrfach aufgegeben, er schrumpfte auf 1 Stunde, Physik auf 1 bis 2 Stunden zusammen. 1882 wurde er durch Bonitz mit 2 wöchentlichen Stunden durch alle Klassen wiederhergestellt. Der Lehrplan von 1901 gibt auf dem Gymnasium der Mathematik 4 Stunden wöchentlich durch alle Klassen mit einer Ausnahme in III, der Naturwissenschaft 2 Stunden durch alle Klassen (Naturgeschichte in den vier unteren Klassen, Physik und Chemie in den fünf oberen Klassen), auf dem Realgymnasium der Mathematik 4 in den drei unteren und 5 in den sechs oberen Klassen, der Physik 2 bis 3 in den vier oberen Klassen, der Chemie und Mineralogie 2 in den drei oberen Klassen, auf der Oberrealschule der Mathematik 5 bis 6 in allen Klassen, der Naturbeschreibung 2 in den sechs unteren Klassen, der Physik 2 bis 3 in den fünf oberen, der Chemie und Mineralogie 2 bis 3 Stunden in den vier oberen Klassen.

2. Die Stellung der realistischen Unterrichtsfächer im Ganzen des Unterrichts. Altes Herkommen gibt den humanistischen

Lehrfächern auf den höheren Schulen die erste Stelle; sie haben lange sogar die Alleinherrschaft gehabt. Erst das 19. Jahrhundert hat, wie gesagt, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen die Aufnahme als eines wesentlichen Stücks der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung gebracht. Aber sie stehen auch heute noch an zweiter Stelle, und nicht bloß im Gymnasium, sondern auch im Realgymnasium. An Stundenzahl stehen die sprachlich-literarischen und historischen Fächer auch in der Oberrealschule obenan. Das Verhältnis der realistischen Fächer zu den humanistischen auf den drei höheren Lehranstalten stellt sich auf dem Lehrplan von 1901 der Stundenzahl nach wie folgt dar:

Oberrealschule: { Math. und Naturw. 83 Stunden (mit Geographie 97)
3 Sprachen, Religion, Geschichte 148 Std. (3 Spr. 106)

Realgymnasium: { Math. und Naturw. 71 Std. (mit Geographie 82)
4 Spr., Religion, Geschichte 160 Std. (4 Spr. 124)

Gymnasium: { Math. und Naturw. 52 Std. (mit Geographie 61)
4 Spr., Religion, Geschichte 186 Std. (4 Spr. 150).

Ist dies Übergewicht der humanistischen Fächer über die realistischen in der Natur der Sache begründet? Oder ist es bloß ein altes Herkommen, ein Überlebsel? Werden einmal in Zukunft Mathematik und Naturwissenschaft in die erste Stelle einrücken? Rechtfertigt ihr Wert für die allgemeine Bildung (nicht die technische Bildung) nicht wenigstens die Gleichstellung? Das ist die Frage, über die zwischen den Vertretern des humanistischen und realistischen Prinzips seit zwei Menschenaltern unablässig gestritten worden ist. In unzähligen Schriften ist der Bildungswert der beiden Gruppen gegeneinander abgewogen worden. Ich will auf die Frage mit einigen Bemerkungen eingehen. Und zwar gebe ich zuerst den Vertretern des Realismus das Wort; sie sehen sich als die Modernen, als die Berufenen der Zukunft an. H. Spencer möge in ihrem Namen ihre Sache führen. Er hat in seiner Erziehungslehre ein Kapitel: Welches Wissen hat den größten Wert? Seine Entscheidung fällt zugunsten der Naturwissenschaft aus. Er verurteilt den üblichen Schulunterricht, natürlich den englischen, der den Bedürfnissen der Gegenwart durchaus nicht entspreche: er lege zu großes Gewicht auf Sprachen und Literatur und viel zu wenig auf wissen-

chaftliche Erkenntnis. Was wir eigentlich lehren und lernen sollten, eien die Wissenschaften (sciences), vor allem die Naturwissenschaften: Physik, Chemie, Physiologie, Biologie und Psychologie. Sie haben drei Vorzüge vor den sprachlich-literarischen und geschichtichen Disziplinen: 1. Sie geben allgemeingültige, ewige Wahreiten: die Naturgesetze gelten überall und immer; Geschichte, Literatur ind Sprachen dagegen haben es nur mit einzelnen, einmaligen Tatachen zu tun. 2. Sie geben praktisch wertvolles Wissen, sie verchaffen dem Menschen die Herrschaft über die Natur. Das Leben t ein beständiger Kampf mit der Natur, in dem es zugeht wie in inem Schachspiel: nur wer die Regeln kennt, kann siegen; die Regeln sind hier die Naturgesetze. 3. Endlich: sie haben einen großen Wert für die formale Bildung: sie beweisen ihre Sätze; in den Sprach-, Literatur- und Geschichtswissenschaften läuft alles auf Autorität hinaus.

Ich erkenne bereitwillig an, daß Mathematik und Naturwissenchaften für die moderne Kultur eine ungemeine Bedeutung haben: e bilden eine der Grundlagen der modernen Weltanschauung; man enke nur an Kopernikus, Galilei, Newton; sie sind weiter die Unterage der Technik und damit der gesamten materiellen Kultur, die viederum die Unterlage für die gesamte ideelle Kultur ist. Dennoch ann ich nicht zu der gleichen Folgerung kommen, daß Mathematik nd Naturwissenschaften die wesentliche Grundlage der Jugendildung abgeben müssen, die Geisteswissenschaften dagegen nur von ekundärer Bedeutung sind und an die zweite Stelle treten müssen. Drei Erwägungen sind hier für mich bestimmend: 1. Die humaistischen Disziplinen haben für die allgemein-menschliche Geistesildung eine unmittelbarere und größere Bedeutung als die realiischen: sie stehen dem Zentrum der Geistesbildung näher als Mathematik und Naturwissenschaften; diese haben eine mehr periherische Stellung. Man kann dies so zeigen: Für den Menschen t und bleibt allezeit das nächste und wichtigste Stück seiner Lebensmgebung der Mensch und die menschliche Gesellschaft, nicht die Natur. Der Mensch lebt nicht direkt und zunächst in der Natur; r lebt in der menschlichen Gesellschaft, in der geistig-geschichtlichen Welt. Das Tier lebt in der Natur, seine ganze Lebensbetätigung

ist auf die Natur gerichtet, sein Leben ein bloßer Naturprozeß. Der Mensch lebt in der Geschichte, sein Leben ist ein geschichtlicher Prozeß; die animalische Lebensbetätigung ist auch bei ihm auf die Natur gerichtet; aber die Naturseite tritt zurück gegen die geistige, daher denn in einer Biographie von der Naturseite so gut wie gar keine Rede ist. Den eigentlichen Inhalt seines Lebens bildet das Verhalten zur menschlich-gesellschaftlichen Lebensumgebung, zu Familie, Gesellschaft, Staat, Kirche, Wissenschaft, Religion, Kunst und Literatur. Alle seine soziale Tätigkeit ist zugleich auch Betätigung gegen die Natur; wirtschaftliche Arbeit ist soziale Tätigkeit. Für ein Wesen von dieser Art wird das Verständnis für menschlich-geschichtliche Dinge in erster Linie stehen. Der Begriff der Bildung schließt vor allem auch die Fähigkeit zu verständnisvoller Auffassung für menschliche Dinge und zu verständnisvoller Einwirkung auf menschliches Leben und menschliche Lebensverhältnisse ein. Es gilt ganz besonders für die Inhaber gelehrter Berufe; zu ihnen allen gehört notwendig diese Fähigkeit, zum geistlichen und ärztlichen wie zum juristischen und Lehrerberufe. Nun ist kein Zweifel, daß für die Bildung in diesem Sinn, für die Entwicklung des Verständnisses für menschlich-geistige Dinge, auch für die Entwicklung der Kunst der Seelenleitung, die humanistischen Fächer mehr leisten als Mathematik und Naturwissenschaften. Wir werden demnach trotz H. Spencer mit Goethe sagen: das wichtigste Studium des Menschen bleibt immer der Mensch; möge im übrigen jeder treiben, was ihn besonders anzieht. 2. Die humanistischen Fächer sind auch für die formale Bildung, für die Schulung des Verstandes von nicht geringerem Wert als Mathematik und Naturwissenschaft, eher noch von größerem. H. Spencer will uns das Gegenteil beweisen: dort in der Mathematik und Naturwissenschaft werde dem Schüler alles bewiesen, hier müsse er zuletzt alles auf Autorität des Lehrers hinnehmen. Ich glaube, das ist eine sehr einseitige Betrachtung; sie überschätzt den mathematisch-naturwissenschaftlichen und unterschätzt den philologisch-historischen Unterricht. Man könnte auch das Gegenteil sagen: in der Mathematik und den Naturwissenschaften, besonders in den letzteren, mag sich so mancher Schüler völlig passiv verhalten, er mag ohne Selbständigkeit des Denkens aufnehmen,

nachsprechen, Sätze und Beweise auswendig lernen. Dagegen muß er im sprachlich-literarischen Unterricht von klein auf aktiv sein; er muß beim Übersetzen mit selbständigem Nachdenken Sätze formen oder mit eigenem Verstand den Sinn herausbringen, und die Anforderungen steigern sich mit der Kraft. Und noch ein andres: man rühmt die Mathematik und Physik als die exakten, die eigentlichen Wissenschaften: ihr Denken sei streng, der Verstand zwinge hier die Dinge unter das Gesetz. Du Bois-Reymond meint nun: der philologisch Gebildete könne kein Naturgesetz fassen; er kenne (aus der Grammatik) nur Regeln mit Ausnahmen. Ich würde hierauf erwidern: der Begriff des Naturgesetzes ist durchaus nicht schwer zu fassen, auch für einen Philologen nicht. Und wenn sich das Denken durch Beschäftigung mit philologisch-historischen Dingen mehr auf die Form des Gesetzes als Regel mit Ausnahmen einstellt, so ist das vielleicht nicht einmal ein so großes Unglück. Man kann sagen: in menschlichen Dingen, in der Seelsorge, in der Erziehung, in der Politik, ja sogar in der Medizin, hat man überall mit einem ὡς ἐπὶ τὸ πολύ zu rechnen. Vielleicht erzieht die Mathematik zu einem zu starren Denken; die Beschäftigung mit sprachlich-literarischen und historischen Dingen macht das Denken beweglicher und findiger: die Mathematiker sind doch nicht selten etwas steif. 3. Endlich noch ein Drittes: in den Naturwissenschaften ist ein Besitz aus zweiter Hand eher möglich als in den Geisteswissenschaften, es ist hier eher möglich, sich den Ertrag der wissenschaftlichen Arbeit in Form komprimierter Resultate anzueignen. Ich meine so: Was Kopernikus, Kepler, Newton, Darwin durch ihre Arbeit an Einsicht in den Zusammenhang der Dinge gewonnen haben, daran kann in gewissem Maße auch teilhaben, wer nicht ihren Untersuchungen nachgehen und ihre Beweise prüfen kann. Die Summe läßt sich schließlich in einer verhältnismäßig einfachen und faßbaren Anschauung geben. Hingegen was Homer und Plato, was Shakespeare und Goethe, was die Psalmen und das Neue Testament der Menschheit sind, kann nicht in Formeln gefaßt und überliefert werden; man muß selbst kommen und sehen, man muß sich einleben, um daran teilzuhaben. — — Also Vertiefung in die Werke des Geistes ist eine allgemeinere und notwendigere Aufgabe als das Studium der Natur. So viel über

den Streit um den Vorrang der humanistischen oder realistischen Unterrichtsfächer.

3. Bedeutung der Naturwissenschaften und des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ich möchte nun doch noch die Bedeutung der Naturwissenschaften und des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit einem Blicke streifen; über die des mathematischen Unterrichts wird später noch besonders gehandelt werden.

Die Naturwissenschaften bilden die Unterlage für die theoretische Weltauffassung. Kosmologie und Astronomie geben das Grundschema des Weltbildes, Physik und Chemie das allgemeine Strukturschema des gesetzmäßigen Zusammenhangs der Natur überhaupt, die biologischen Wissenschaften vermitteln das Verständnis für das für uns nächste und wichtigste Gebiet der Natur: die Lebenserscheinungen. An dieser Stelle treten die Naturwissenschaften in Berührung mit den Geisteswissenschaften: das Leben ist das zentrale Problem überhaupt, die Auffassung des Lebens entscheidend für den Charakter einer Weltanschauung, einer Philosophie: ob man das Leben als vereinzeltes Phänomen oder als Grundform des Daseins betrachtet, das entscheidet darüber, ob man sich auf die Seite des Mechanismus oder des Vitalismus, des Materialismus oder Idealismus stellt. Man kann sagen: das Verständnis für Philosophie setzt überall die Kenntnis der Lebenserscheinungen voraus, deren Konstruktion immer im Mittelpunkt der Philosophie gestanden hat von Demokrit und Plato bis Fechner und Häckel. Wenn ich, sagt Goethe, eine Philosophenschule begründen würde, ich würde niemand zulassen, der sich nicht mit einem Zweige der Naturwissenschaft ernstlich beschäftigt hätte. Ich hebe noch eins hervor, wodurch die Naturwissenschaften für die allgemeine Geistesbildung wichtig sind: sie gewöhnen an streng kausale Betrachtung der Dinge, sie gewöhnen an den Gedanken der Naturgesetzmäßigkeit und entziehen dadurch dem Aberglauben den Boden. Die Naturwissenschaft hat aus der spukhaften Auffassung der Wirklichkeit herausgeführt, die der Menschengeist ursprünglich überall hervorbringt. Die Ethnologie zeigt: der Glaube an Dämonen, Zauberei, spiritistischen Spuk und die Furcht davor ist ursprünglich überall unter den Menschen verbreitet. Der gesunde Menschenverstand steht diesen Dingen ziemlich hilflos gegen-

über: die Angst bringt den Glauben daran immer wieder, und das Gegenteil kann nicht bewiesen werden. Die Naturwissenschaft hat uns davon befreit. Sie hat den Gedanken des geschlossenen Kausalzusammenhangs, der Gesetzmäßigkeit alles Geschehens geschaffen. Sie hat dadurch eine befreiende Wirkung auf die Menschheit ausgeübt, sie hat der Vernunft die Herrschaft über die Affekte gegeben. Was Lukrez als Erfüllung der Epikureischen Philosophie preist, daß sie freimache von der Religion d. h. vom Aberglauben, das hat in großem Maßstabe die Naturwissenschaft der Neuzeit geleistet: sie gibt der Vernunft den Glauben an sich selbst, den Glauben an die Vernunftmäßigkeit der Welt, sie treibt den Zufall und den Spuk aus. Die Naturwissenschaft gibt endlich auch die technische Herrschaft über die Natur. Das gilt von allen ihren Zweigen: Physik und Chemie die Unterlage für die Mechanik, die Technologie, nicht minder die biologischen Wissenschaften Unterlagen für die wichtigsten Technologien, die Medizin und Agrikultur. Ein allgemeiner Unterricht wie derjenige der Schule kann freilich nicht die technische Ausbildung ins Auge fassen; das ist Sache der Fachschule. Immerhin wird er, indem er das Verständnis für die Erscheinungen begründet, auch für die praktische Auffassung Hochschätzung erwirken. Ich erinnere mich gern eines schlichten Physikunterrichts in meiner Dorfschule: er behandelte die einfachsten Erscheinungen der Mechanik, der Statik und der Wärmelehre; wir machten kleine Versuche, aber mit Erfolg.

Vierzehntes Kapitel

Die beschreibenden Naturwissenschaften

Die Aufgabe des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften ist das Verständnis des organischen Lebens in einigen seiner Hauptformen, nicht aber die Einprägung eines botanischen oder zoologischen Systems, das Auswendiglernen einer Nomenklatur. Das ist ein erster fester Punkt für die ganze Behandlung. Früher wurden hierin vielfach Fehlgriffe getan. Ein Lehrer, der sich nicht zu helfen wußte, vielleicht

weil er in diesen Dingen nicht zu Hause war, ein Mathematiker zum Beispiel, der der Not des Lehrplans gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, Lehrer der Zoologie und Botanik geworden war, half sich damit, daß er aus einem Leitfaden das System und seine Nomenklatur auswendig lernen ließ, wie man sonst grammatische Regeln und Vokabeln auswendig lernt. Es hat das dazu beigetragen, den Unterricht in die Mißachtung zu bringen, worin er lange bei den Gymnasialpädagogen gestanden hat. Je mehr der Unterricht in sachkundige Hände gekommen ist, desto mehr ist auch die Richtung auf die Systematik und ihre Vollständigkeit zurückgetreten. Die Lehrpläne von 1892 und 1901 sprechen sich ganz im Sinne der oben gestellten Aufgabe aus: Ziel des Unterrichts ist 1. die Kenntnis der wichtigsten Familien des natürlichen Systems, 2. Verständnis der Lebenserscheinungen selbst, etwas aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere. Die „Methodischen Bemerkungen" fügen eine Mahnung hinzu: nicht auf die Masse des Stoffs ist Gewicht zu legen, sondern auf seine innere Durcharbeitung. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist hierbei der formale: die Fähigkeit des Sehens, des Beobachtens, des Beschreibens, auch des Zeichnens auszubilden. Der Unterricht in der Botanik ist in diesem Betracht von größerer Bedeutung als der in der Zoologie; er kommt diesen Dingen in mancher Hinsicht mehr entgegen: das Material ist leichter zu beschaffen; Pflanzen kann man den Schülern in natura in die Hand geben, Tiere nicht; von Tieren kann man ihnen nur Abbilder oder Skelette zeigen. Dazu regt der botanische Unterricht mehr die spontane Tätigkeit an: das Sammeln, Bestimmen, Zergliedern. Man hat viel gewonnen, wenn man seine Schüler dahin bringt, daß sie Interesse für Pflanzen- und Tierleben wie überhaupt für die Lebenserscheinungen haben.

Gestaltung des Unterrichts. Drei Seiten bietet das organische Leben dar: 1. die morphologische in Gestalt und Struktur des lebenden Körpers, 2. die biologische in der Lebensbetätigung nach außen, 3. die physiologische in den inneren Funktionen.

Der Unterricht richtet sich natürlich zuerst auf die morphologische Seite, auf die äußere Gestalt und Gliederung und die innere Struktur. Die Methode eines Naturanschauungsunterrichts ist nun die — nehmen

vir ein einfaches Naturprodukt, eine Pflanze, die in deutlichen Zügen ie Hauptteile erkennen läßt, etwa ein Zwiebelgewächs, eine Tulpe der einen Krokus —: der Lehrer leitet zunächst dazu an, die einelnen Teile: Stiel, Blätter, Blüten, ihre Gestalt und ihre einzelnen Teile, zu sehen, und benennt sie mit ihren Namen. Dann zeichnet r an der Tafel die Teile schematisch an. Gelegentlich schließen sich Mitteilungen über Lebensweise, Standort, Boden, Blütezeit, Fortflanzung, auch über die Herkunft des Namens an, z. B. daß Tulpe us dem Türkischen kommt. Wenn das eingeübt ist, die Schüler ie Sache inne haben, d. h. eine Pflanze beschreiben und zeichnen önnen, gehen wir weiter: wir nehmen eine verwandte Art und assen die Schüler die Teile aufsuchen, benennen, beschreiben, verleichen mit der ersten, die sie kennen gelernt haben. Diese ist wie as Paradigma, wonach dekliniert wird, an dem die Schüler Gleicheiten und Verschiedenheiten feststellen. Allmählich gehen wir nun u den entfernteren Arten fort. Durch eine Reihe typischer Grundormen nähern wir uns einem natürlichen System.

Ähnlich wird das Verfahren auch in der Zoologie sein. Freilich st hier die Sache schwieriger: das Material bilden bestenfalls ausestopfte Exemplare und Skelette, meistens aber Bilder von Tieren. Dafür kann man hier jedoch die biologische Seite hervortreten assen: die nach außen gerichtete Lebensbetätigung der Tiere, das Verhalten gegen die Umgebung, das Verhalten gegen die Feinde, egen Beutetiere, die Jagd, das Nahrungsuchen, das Verbergen, benso das Verhalten gegen die Artgenossen, all das erregt ja unnittelbares Interesse. Man kann zeigen, wie die ganze Organisation ines Tieres hierauf angelegt ist: die Glieder und Sinneswerkzeuge virken zusammen zu solcher und solcher Lebenserhaltung; die Intinkte und Organe sind auf solche und solche Umgebung eingestellt, ie stimmen ganz mit dieser Umgebung und Lebensgemeinschaft zuammen. In der Welt der kleinen Lebewesen ist es wohl auch nöglich, zu eigenen Beobachtungen hinzuleiten. Junge gibt in einem refflichen Buch: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft", Kiel 1885, hierzu Anweisung für den Unterricht in der Volksschule. Ein interessantes und auch leicht zugängliches Gebiet der Beobachtung bietet dem Schulunterricht die Beziehung zwischen Insekten und Pflanzen:

das lebendige Füreinander der Wesen der organischen Welt ist hier sehr sichtbar.

Die dritte Seite ist die physiologische: die inneren Lebensprozesse, wie sie sich in Stoffwechsel, Atmung, Ernährung, in den Bewegungsapparaten, dem Nervensysteme und den Sinnesorganen abspielen. Sie kann erst behandelt werden, wenn einige physikalische und chemische Vorkenntnisse vorhanden sind, also erst auf der Oberstufe. Leider fällt nun hier der naturgeschichtliche Unterricht auf dem Gymnasium aus. Das ist schade: er könnte ein sehr lebendiges Interesse erregen; er würde schließlich in die physische Anthropologie und Psychologie, in Diätetik und Ethik einmünden. Jetzt wird in O III der menschliche Leib und seine Organe und im Anschluß daran auch die Gesundheitslehre behandelt: das ist zu früh. Doch will ich nicht unterlassen zu erwähnen, daß seit 1901 in der Oberklasse, besonders in I, einige Stunden auf einen physiologischen Kursus verwandt werden. Dann wird es auch möglich sein, auf die neuen biogenetischen Theorien gelegentlich einzugehen; ich meine vor allem den Darwinismus. Der gegenwärtige Unterricht geht daran vorüber, als ob davon nichts vorhanden wäre, oder, wir sagen besser, er schleicht daran vorüber. Ich halte das nicht für weise, da es offenbar gefährlicher ist, die Sache zu sekretieren, oder vielmehr da der Versuch sie zu sekretieren doch vergeblich ist. Die Luft ist überall von solchen Gedankensporen erfüllt; jeder Primaner weiß eigentlich davon. Und er hat ein Recht zu fordern, daß der Lehrer auch davon weiß und davon spricht. Und ich meine, es könnte gerade sehr nützlich sein, darüber einmal mit den Schülern zu reden. Natürlich nicht ein dogmatischer Vortrag eines naturphilosophischen Systems, sondern eine einfache Darlegung ist das wünschenswerte: so und so versucht man die Tatsachen zu konstruieren. Daß solch ein Unterricht gefährlich werden könnte, glaube ich nicht. Im Gegenteil: gefährlich ist, wie gesagt, nach meiner Meinung das Sekretieren; denn die Folge davon ist Mißtrauen gegen den Lehrer und gegen die Schule: er weiß und denkt so, aber er darf nicht davon sprechen. Und das Mißtrauen frißt dann um sich: die Schule handelt überhaupt nicht nach der Wahrheit mit uns. Vor allem ist das Sekretieren dem Religionsunterricht gefährlich. Natürlich, so sagt sich

wohl der Schüler, sind alle die Dinge, die wir da hören, gar nicht wahr, sie sind bloße Konvention; der Lehrer hat nur so zu tun, als ob er glaube! „Moses contra Darwin“ — es ist eine sehr gefährliche Stellung des Problems. Wie das Publikum empfindet, zeigte ein Stück, das kürzlich über die Bühnen ging: Der „Probekandidat“. Es ist kein fein gearbeitetes Stück. Daß es aber möglich war, daß es unter so großer Teilnahme wiederholt aufgeführt wurde, ist ein Anzeichen für die Stimmung, die im Publikum gegen die Schule gerichtet ist, ein Zeugnis gegen das System des Sekretierens. Also Öffentlichkeit ist die beste Politik; Aufrichtigkeit ist auf alle Weise besser als Verheimlichung. Und besser ist jedenfalls die Belehrung über diese Dinge durch einen Mann, der ernst darüber nachgedacht hat, als durch den ersten besten Zeitungsschreiber.

Ein solcher biogenetischer Unterricht würde zugleich die unendlichen Probleme zeigen, die übrig bleiben, die nicht oder noch nicht gelöst sind, die unendlichen Geheimnisse des Lebens; er würde darauf hinweisen, daß schwerlich jemals die Zeit kommen wird, wo diese Probleme rein aufgelöst werden können, wo das Leben vor uns liegt wie ein simples Rechenexempel, daß das Leben das Rätsel der Rätsel bleiben wird, ein Symbol des rätselvollen Universums selbst. Und so kann die Schule etwas dazu tun, das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen, von dem Goethe als dem letzten dem Menschen ziemenden Verhalten spricht, in dem Schüler zu begründen.

Fünfzehntes Kapitel

Physik und Chemie

Ein Unterricht in der Physik hat seit der Rezeption des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf dem Gymnasium zunächst nur in den beiden obersten Klassen stattgefunden. Erst die Lehrordnung von 1892 hat darin einen Wandel gebracht: sie hat den einen Kursus in zwei geteilt, einen vorbereitenden in O III und U II und einen Hauptkursus in O II und I. Diese Teilung ist an sich nicht ungünstig: der Kursus auf der Oberstufe wird damit zu einer sich konzentrisch erweiternden Repetition. Freilich ist es schwierig, auf

der Mittelstufe in anderthalb Jahren das ganze Pensum zu bewältigen. Man wird sich auf einige wichtige Stücke beschränken müssen. — Die Chemie ist seit 1882 Unterrichtsfach, was gewiß zu billigen ist: wir sind überall von Erscheinungen wie Oxydation, Verbrennung, Gärung, Fäulnis umgeben, deren Verständnis einige chemische Kenntnisse voraussetzt. — Das Unterrichtsziel wird nun in den neuesten Lehrplänen von 1901 so formuliert: Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Gebieten der Physik und der Grundlehren der mathematischen Erd- und Himmelskunde, ferner Kenntnis der wichtigsten Lehren der Chemie mit Einschluß der wichtigsten der Mineralogie.

Was die Form der Behandlung anbelangt, so wird oberster Grundsatz sein: von der Anschauung ausgehen und zum Begriff führen, von der Erscheinung zum Gesetz. Diese der Sache angemessene Methode hat sich erst allmählich entwickelt. Anfangs hat man auch im physikalischen wie im naturhistorischen Unterricht fehlgegriffen. Ein Lehrer, der der Sache nicht Herr war, etwa ein Mathematiker, fand sich mit der Physik so ab, daß er aus einem systematischen Kompendium vorlas, es wie ein Textbuch erläuterte und daraus lernen ließ, dann aber hinterher alle vier Wochen Experimente zeigte. Ich habe es aus meinem Gymnasium so in der Erinnerung: wir lernten Physik aus einem Buch. Dieser Buchmethode gegenüber wird also gelten: ausgehen von der Erscheinung. Der Versuch, das Experiment, muß überall im Mittelpunkt stehen. Die erste Aufgabe wird jedesmal sein: durch den Versuch die Erscheinung so darzustellen, daß sie dem Schüler rätselhaft vorkommt, daß ihm das Bedürfnis einer Erklärung fühlbar wird; das θαυμάζειν muß erregt werden: was ist die Ursache dieser Erscheinung? Die zweite Aufgabe wird sein, ihn Ursache und Gesetz nach Möglichkeit selbst finden zu lassen. Wir haben es beispielsweise in O III mit den Grundlagen der Mechanik zu tun, also z. B. mit dem Gesetz der Beharrung. Es soll die Einsicht herbeigeführt werden: 1. daß der Körper in Ruhe verharrt, solange er nicht von einem andern Körper angetrieben wird, 2. daß er aber ebenso auch im Zustande der Bewegung ohne Ende verharrt, solange er nicht von einem andern daran gehindert wird. Während das erste beinahe für selbstver-

ständlich gehalten wird, erscheint das letztere höchst paradox und widersinnig: man sieht ja doch immer, daß die Körper z. B. bei der Bewegung über die Ebene zur Ruhe kommen, auch wenn kein andrer Körper hindernd im Weg steht. Es handelt sich nun darum, den Schüler dahin zu bringen, daß er in der Bewegung ein komplexes Phänomen erkennt, daß er sieht, wie sie überall aus zwei Momenten resultiert: 1. aus der Tendenz zur Beharrung in der Bewegung und 2. aus dem absorbierenden Widerstand. Man zeigt ihm, wie mit dem Abnehmen oder Wachstum des Widerstandes die Bewegungsgeschwindigkeit wächst oder abnimmt. Man läßt dieselbe Kugel mit derselben Anfangsgeschwindigkeit über eine Ebene rollen, einmal mit größerem, einmal mit kleinerem Widerstand, z. B. über Sand, über ein Tuch oder eine glatte Unterlage. Sie wird verschiedene Geschwindigkeit zeigen, weil der Widerstand verschieden ist. Von hier aus führt man dann die Überlegung weiter: wenn nun aber schließlich der Widerstand, auch der der Luft, ganz verschwinden würde, was würde die Folge sein? Ohne Zweifel würde sich die Kugel dann ins Unendliche bewegen, ohne jemals stille zu stehen. — In ähnlicher Weise kann man die Erscheinungen und Gesetze des Falles der Körper, des Luftdrucks usw. verständlich machen. Wichtig ist dabei, den Schüler selbst zu kleinen, eigenen, selbständigen Versuchen anzuleiten. Daher ist es notwendig, seine Versuche so einfach als möglich zu gestalten. Es gibt große Gebiete von Erscheinungen, welche sich mit sehr einfachen Mitteln darstellen lassen. Übrigens liefert die Lehrmittelindustrie jetzt Experimentierkästen mit allerlei Apparaten auch für Experimente im Hause; ich würde doch sagen: besser ist auf alle Fälle, der Schüler macht sich die Apparate, die er für seine Experimente braucht, möglichst selber.

Sechzehntes Kapitel

Der mathematische Unterricht

1. **Natur und Bedeutung der Mathematik.** Die mathematischen Wissenschaften haben einen eigentümlichen Charakter: sie sind als solche nicht Erkenntnisse der Natur und des Verhaltens von

Gegenständen, die unabhängig vom Verstande Wirklichkeit haben. Sie haben es zu tun mit Produkten des Verstandes, mit Dingen, die nur im Verstand und für den Verstand Wirklichkeit haben. Die Zahlen und ihre Kombinationen, das dekadische System, die Summen und Quotienten, die Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, die Geraden und die Parallelen, die Dreiecke und Kreise, die Würfel und Kugeln, sie existieren nur im Begriff. Die Wahrheit der mathematischen Sätze besteht in der inneren Zusammenstimmung: sie sind notwendige Konsequenzen aus Definitionen. Daher Erfahrung, Beobachtung, empirischer Beweis hier keinen Ort haben.

Es ist damit gegeben, daß der Wert der Mathematik von andrer Art als der der Naturwissenschaft oder Geschichte ist: er ist kein unmittelbarer; die Mathematik gibt nicht unmittelbare Erkenntnis der Dinge, wie die Naturwissenschaft oder Geschichte. Wer nur mathematisches Wissen besäße und besäße er es auch ganz, wüßte doch von der Wirklichkeit nichts. Der Wert der Mathematik ist ein mittelbarer: sie ist ein Werkzeug der Erkenntnis. Und in diesem Betracht ist ihr Wert freilich überaus groß: alles räumlich Konstruierbare und alles zahlenmäßig Faßbare wird eigentlich erst durch Geometrie und Arithmetik dem Verstande unterworfen. Kant sagt: eigentliche Wissenschaft reicht nur so weit, als Mathematik reicht. Für die Naturwissenschaften ist der Satz längst anerkannt. Neuerdings wird er auch für die Geisteswissenschaften, für Soziologie und Psychologie geltend gemacht.

Mit diesem eigentümlichen Charakter der mathematischen Wissenschaften hängen die eigentümlichen Vorteile und Nachteile des mathematischen Unterrrichts eng zusammen. Ich hebe sie im einzelnen hervor. Zuerst die Vorteile. Zwei Momente treten hier besonders hervor. Das erste ist: der mathematische Unterricht ist unabhängiger von äußeren Hilfsmitteln als irgend ein andrer, die Logik etwa ausgenommen. Der Verstand ist hier ganz bei sich selbst zu Hause; er braucht kein fremdes Material, keine Apparate und Experimente, wie die Physik, keine Sammlungen und Abbildungen wie die Naturgeschichte oder die Geographie. Alle die Mängel der Apparate und Bilder, wie sie sich in Physik, Zoologie oder Geographie unvermeidlich zeigen, finden sich hier nicht. Keine Zeugnisse und keine

Quellenuntersuchungen sind nötig wie in Geschichte oder Philologie, kein Kampf mit schlecht überlieferten Texten, keine Lexika wie im sprachlich-literarischen Unterricht. Der mathematische Unterricht braucht nichts weiter als etwa eine Tafel und ein Stück Kreide, ein Blatt Papier und einen Bleistift zur Versinnlichung der Begriffe, die der Verstand selbst setzt. Damit hängt dann ein zweiter Vorteil zusammen: die große Bedeutung, die der mathematische Unterricht für die formale Bildung hat. Das wissenschaftliche Denken tritt hier in einfachster, durchsichtigster Gestalt auf. Der Verstand zeigt hier seine ganze Kraft: aus selbstgesetzten Begriffen entwickelt er ein ganzes System von Konsequenzen. Es findet hier ein rein immanent logischer Verstandesgebrauch statt. Und so hat nun der Schüler hier auch eine einzige Gelegenheit, die Kraft begrifflichen Denkens kennen zu lernen in der Schärfe der Definitionen, der präzisen Formulierung der Lehrsätze und Behauptungen, der strengen Beweisführung. Der Verstand lernt hier exakt und sauber arbeiten.

Eben mit diesen Vorteilen hängen nun aber auch die eigentümlichen Schwierigkeiten und Nachteile des mathematischen Unterrichts zusammen. Ich hebe zwei hervor: 1. Der mathematische Unterricht fordert stetige gleichmäßige Aufmerksamkeit. Der strenge innere Zusammenhang nötigt zu lückenloser Regelmäßigkeit des Folgens und Aneignens. Ist die Folge einmal unterbrochen, wird es schwer, den Anschluß wieder zu gewinnen. In andern Lehrfächern ist es nicht so: wenn der Schüler in der Geschichts- oder Literaturstunde einmal gefehlt oder geschlafen hat, so hindert das nicht, daß er in der nächsten Stunde doch mitkommt. In der Mathematik macht sich ein Ausfall mit peinlicher Hemmung fühlbar, namentlich am Anfang: kommt ein Schüler einmal heraus, hat er eine Formel oder einen Beweis einmal nicht gefaßt oder verstanden, dann wird die Hemmung, die er fühlt, leicht zur fixen Idee: Mathematik könne er überhaupt nicht verstehen. 2. Die Mathematik hat kein stoffliches, sondern lediglich ein formales Interesse. Die Zahlen und Zahloperationen, die Kreise und Dreiecke sind an sich absolut nichtssagend, ganz im Gegensatz zu den Objekten der Geschichte oder Geographie oder Literatur. Der Unterricht muß also ausschließlich mit dem formalen Interesse operieren, das aus gelingender Tätigkeit ent-

springt. Das kann sehr groß sein. Ein tüchtiger Unterricht kann ein leidenschaftliches Interesse für jene Dinge erzeugen. Tyndall erzählt, er habe alle Tafeln und Wände mit geometrischen Figuren vollgezeichnet. Und auch ich erinnere mich, daß die Rechenstunden in der Dorfschule, die ich besucht habe, sehr erfreulich waren; und gar die Elemente der Geometrie und Algebra, sie waren erst recht unser Entzücken: wir haben oft Figuren draußen in den Sand gezeichnet. Ein solches Interesse kann aber nicht als Regel und nicht bei allen Schülern erwartet werden. In großen, überfüllten Klassen, wo es schwer wird, den einzelnen regelmäßig heranzuziehen und sich seines Mitgehens zu versichern, wird wohl der einzelne Schüler leicht verdrießlich und ungeduldig und fühlt sich gelangweilt oder überbürdet. Ist dazu der Lehrer nicht die geeignete Persönlichkeit, kann er nicht die aktive Teilnahme gewinnen, dann mag es leicht geschehen, daß der Schüler zu dem Unterricht überhaupt kein rechtes Verhältnis gewinnt; dann stellt sich wohl auch bald Gleichgültigkeit, Passivität, Haß ein.

Hinzu kommt wohl auch noch dies, daß der eine oder andre Schüler wirklich von Haus aus geringe Begabung für diese Dinge mitbringt. Es gibt ohne Zweifel gerade hier bedeutende individuelle Begabungsunterschiede, es gibt mathematische und unmathematische Köpfe. Die persönliche Differenz ist hier stärker als irgendwo. Zwar glaube ich nicht, daß es Köpfe gibt, die ganz unfähig für die Mathematik sind. Aber ohne Zweifel gibt es solche, deren Interesse und Begabung für diese Dinge schwach ist. Und zwar sind auch solche darunter, deren Begabung sonst nicht minderwertig ist, die vielleicht für die Auffassung sprachlich-literarischer Erscheinungen mit großem Scharfsinn begabt sind. Man könnte manch einen großen Philologen nennen, der nie den Pythagoreischen Lehrsatz verstanden hat. Es geschieht leicht, daß solche Schüler durch den ganzen Kursus nachschleppen und ihn lediglich als Last empfinden; die Furcht vor der Prüfung macht ihn schließlich verhaßt. Das also wären die Schwierigkeiten, mit denen der mathematische Unterricht rechnen muß.

Von hier aus würde ich nun Stellung nehmen zu jener schon oft erhobenen und immer wiederkehrenden Forderung einer Aus-

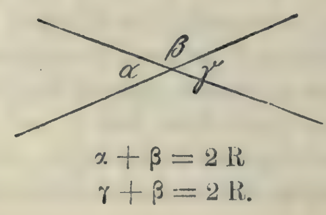
dehnung des mathematischen Unterrichts besonders auf dem Gymnasium oder auf den höheren Schulen durch Steigerung des Pensums. Auf naturwissenschaftlicher und medizinischer Seite ist man immer wieder geneigt, diese Forderung zu erheben. Die Schulverwaltung hat sich eine Zeitlang ablehnend gegen sie verhalten. Erst die Lehrpläne von 1892 und 1901 zeigen einige Neigung zum Entgegenkommen: in O I sind der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten ins Pensum aufgenommen worden. Ich weiß nicht, ob eine Ausdehnung des Pensums ratsam ist. Die Erhöhung von Forderungen ist leicht: Papier ist geduldig und hält still. Das menschliche Gehirn folgt nicht ebenso leicht wie die Feder. Die durchschnittliche Leistung zu steigern wird sich, fürchte ich, als eine schwierige Sache erweisen. Ich würde sagen: besser wäre es, für diejenigen, die mehr leisten können und mehr brauchen, eine Selecta einzurichten; so tat es das 18. Jahrhundert, und da wurde das Mehr denn auch mit Stolz als eine besondere Leistung empfunden, als ein opus supererogatorium. Für die andern dagegen, die schon so wie so zu kämpfen haben, um mitzukommen, sollte man lieber etwas nachlassen, das wenige aber durch vertiefende Wiederholung, auch des Elementaren, und durch Einübung ganz geläufig machen. Das würde am Ende mehr Freude am Unterricht geben und mehr Gewinn auch für die formale Bildung. Die Zeit für die Einübung ist schon jetzt zu knapp bemessen. Hesiods Spruch: ὅσον πλέον ἥμισυ παντός findet auch hier seine Anwendung.

2. Methode des mathematischen Unterrichts (Geometrie). Die altherkömmliche Methode des geometrischen Unterrichts war die Demonstrationsmethode, sie lehnte sich an das Euklidische Lehrbuch an. Man gab den Schülern Definitionen, Axiome, Lehrsätze, Beweise der Reihe nach als ein System fertiger, ewiger Wahrheiten. Alles wurde nach einem festen Schema: Lehrsatz, Voraussetzung, Behauptung, Beweis behandelt. Die Aufgabe des Schülers war, die Sätze und Beweise zu lernen und zu behalten, um sie auf Befragen wieder hersagen zu können. Hierbei konnte es wohl geschehen, daß der Schüler ganz passiv blieb, daß er jene Sätze und Beweise auswendig lernte wie Formeln und Regeln der Grammatik oder Syntax oder wie Fragen und Antworten im Katechismus. Mancher

mag wohl auch geneigt gewesen sein, es mit der Geometrie zu halten wie jener Edelmann, der erklärte: er verzichte auf Beweise, er sei bereit, die Lehrsätze zu glauben, wenn der Lehrer ihm sein Ehrenwort gebe, daß sie richtig seien. Schopenhauer hat im 1. Buch der Welt als Wille und Vorstellung über diese Demonstrationsmethode seinen Spott ausgegossen; offenbar spielt hier der Unmut aus Schulerinnerungen mit. Er macht ihr zum Vorwurfe: sie gebe überhaupt keine eigentliche Einsicht in das Warum der Sache, sie führe nur zu einer Art erzwungener Anerkennung des Daß. Er spricht von der „Hinterlist" dieser Demonstrationen, von „Mausefallenbeweisen"; zum Exempel der Pythagoreische Lehrsatz: da wird einem zugemutet, erst allerlei willkürliche magische Linien zu ziehen; dann werden die Schlingen zugezogen und man sitzt darin gefangen. Man muß gestehen: es ist so, man sieht eigentlich bei den herkömmlichen geometrischen Beweisen nicht das Warum, man sieht nicht die ratio. Und nun gar die indirekten Beweise! sie sind wirklich hinterlistig. Man hat daher auch die Erkenntnis der inneren Notwendigkeit, eine Erkenntnis aus der Natur der Sache, aus der Anschauung, nicht aus Demonstrationen verlangt.

In neuerer Zeit hat der Unterricht mehr und mehr dieser Forderung gerecht zu werden gesucht. Man hat begonnen, das starre Demonstrationsverfahren durch ein entwickelndes, ein genetisches Verfahren wenn nicht zu ersetzen, so doch zu ergänzen oder vorzubereiten. Man zeigt dem Schüler die geometrischen Gebilde, Dreieck oder Ellipse, nicht als starre Wesenheiten, sondern läßt die Figuren in ihm werden, vor seinen Augen entstehen. Die Anschauung des Entstehens ist geeignet, ihm eine gewisse Freiheit und Beweglichkeit im Operieren mit ihnen zu geben.

Ich versuche an Beispielen deutlich zu machen, was ich meine. Die Gleichheit der Scheitelwinkel wird nach der Demonstrationsmethode so bewiesen:

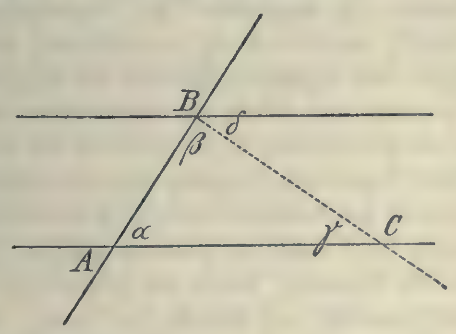


$$\alpha + \beta = 2\,R$$
$$\gamma + \beta = 2\,R.$$

Sind zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie auch untereinander gleich.

$$\begin{array}{ll} \text{Folglich:} & \alpha + \beta = \gamma + \beta \\ \text{Nun ist:} & \quad\ \ \beta = \beta \\ \hline \text{Also:} & \quad\ \ \alpha = \gamma. \end{array}$$

Ist es wirklich notwendig, so umständlich zu sein? Oder geht es nicht vielleicht auch anders? Zum Beispiel man läßt die Winkel α und γ entstehen durch Drehung zweier an einem Punkt beweglich miteinander befestigter Stäbchen: dann ist ohne weiteres sichtbar, wie sie in gleicher Weise wachsen oder auch sich vermindern. Oder nehmen wir den Satz, daß die Summe der Winkel im Dreieck 2 R gleich ist. Nach der alten Methode zieht man zum Beweise als Hilfslinie eine Parallele zur Basis des Dreiecks usw. Einfacher ist: wir lassen, von den Parallelensätzen herkommend, womöglich noch an derselben Figur, die wir dort benutzten, ein Dreieck entstehen, indem wir von einem der Schnittpunkte der durch die Parallelen gelegten Linie (A B) eine zweite Schnittlinie (B C) legen.



Dann leuchtet unmittelbar ein:

$$\begin{array}{ll} & \alpha + \beta + \delta = 2\,\mathrm{R} \\ & \qquad\quad\ \ \delta = \gamma \\ \hline \text{Folglich:} & \alpha + \beta + \gamma = 2\,\mathrm{R}. \end{array}$$

Von Wichtigkeit ist, daß dem Schüler sogleich Gelegenheit zur Anwendung der erworbenen mathematischen Kenntnisse gegeben wird, Gelegenheit also zur Lösung praktischer Aufgaben. Kommt er dadurch zu dem Gefühl, daß mit diesen Kenntnissen etwas zu machen

ist, daß der Verstand dadurch die Herrschaft über die Dinge erringt, so ist das geeignet, sein Interesse für den mathematischen Unterricht zu beleben und zu erhöhen. Gelegenheiten, die geometrischen Kenntnisse zu verwenden, bieten sich ja genug, z. B. bei Ausmessungen von Räumen oder Abschätzungen von Höhen, Tiefen, Entfernungen. Früher, im 18. Jahrhundert, wurde auf die praktische Anwendung und Verwertung mehr Gewicht gelegt. Im 19. Jahrhundert wurde sie dagegen als Utilitarismus verschrieen. Erst jetzt regt sich wieder Sinn und Verständnis für die Wichtigkeit dieser Seite des Unterrichts.

Siebzehntes Kapitel

Die ästhetische Erziehung

1. **Wesen und Bedeutung der Kunst und Aufgabe der ästhetischen Erziehung.** Die Aufgabe der ästhetischen Bildung ist, die Fähigkeit zu teilnehmendem Verständnis für die Werke der Kunst und Dichtung zu entwickeln. Die Forderung gilt für alle Glieder des Volks, wenn auch in verschiedenem Sinn und verschiedenem Maße: wie alle teilhaben an der Arbeit und an der Erkenntnis, so sollen und sollten sie auch alle an der Kunst teilhaben. Denn es handelt sich hier um mehr als bloße Erholung und bloßes Spiel: Kunst und Dichtung sind ein eigentümliches und ursprüngliches Stück des Volkslebens, sie sind ein wesentliches Mittel der Emporhebung des Volkes zu höherem geistigen Leben. Durch die Kunst und die Dichtung, durch die Freude am Schönen, an Rhythmus und Harmonie, an Gestalt und Form, findet die erste Loslösung von der Sinnlichkeit und Bedürftigkeit zur Freiheit statt: die Entwicklung der Kunsttriebe der erste Schritt von der Animalität zur Humanität. Die Freude am Schönen, am Schein, am Schauen, am stofflosen Bilde erhebt über die animalische Begierde, über das sinnlich-stoffliche Genießen, erhebt in die Sphäre des Ideellen. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung haben uns diese Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die sittliche Bildung vortrefflich dargelegt. Übrigens hat Kant hier schon vorgedacht: schön ist, so lehrt er, was ohne Interesse gefällt; es ist vom Angenehmen

dadurch unterschieden, daß es nicht die Begierde erregt oder befriedigt. Mit der Erhebung zum Schönen ist der Weg zur sittlichen Welt gebahnt, zur Freiheit von der Gewalt der animalischen Begierde. Die Freude am Schönen bereitet der Freude am Guten den Boden. Dazu kommt ein weiteres: nicht bloß durch die Form, sondern auch durch ihren Gehalt ist die Kunst von höchster Bedeutung für das Volksleben. Die letzte und höchste Aufgabe der Kunst und Dichtung ist die Darstellung menschlicher Lebensideale, das Schaffen idealer Gestalten, in denen ein Volk die höchste Offenbarung seines Wesens anschaut.

In seiner Religion schafft sich ein Volk eine Idealwelt, eine Welt des Vollkommenen über der Welt des Wirklichen mit ihren Übeln und Mängeln, eine Welt des Glaubens. Sie ist der Spiegel seiner Wünsche, seiner tiefsten Sehnsucht, der Grundrichtung seines Willens; sie stellt ihm den Menschen in innerlich geschauter Vollendung und vollendeter Lebensumgebung dar. Die Kunst tritt nun überall ursprünglich in den Dienst der Religion; sie verwandelt die Welt der Sehnsucht und des Glaubens in eine Welt des Schauens; sie verleiht ihr anschaulich-konkrete Gestalt. So die Kunst der Griechen: Homer stellt in seinen Dichtungen den Griechen ihre Götter, ihre Ideale, in lebendigen Gestalten vor das geistige Auge, und die bildende Kunst bringt diese inneren Anschauungen dann auch zu äußerlich sichtbarer Darstellung. Und so auch die christliche Kunst, die Kunst des Mittelalters: alle ihre Zweige stehen ganz im Dienst des religiösen Lebens. Die Kirche vereinigt sie alle in sich, Bildnerei und Malerei, Musik, Gesang und Dichtung, sie versammelt sie alle in den Domen, die ihr die Baukunst schafft. Und alle zusammen dienen sie dazu, der Gemeinde, dem Volk sein innerstes Wesen, seine tiefste Willensrichtung, die Idee der Vollkommenheit, von der es angezogen wird, gegenständlich zu machen. Darum ist nun auch die Kunst wiederum der Spiegel des Wesens und der Lebensstimmung einer Zeit: in der gotischen Kunst spricht sich die Lebensstimmung und Willensrichtung des himmelanstrebenden Supranaturalismus und Idealismus aus, in der griechischen Kunst die Freude am Wirklichen.

Das seelische Organ aber der Kunst ist die freie, spielende Phantasie. Sie ist es, die mit schöpferischer Tätigkeit über die ge-

gebene Wirklichkeit hinausgeht und eine Welt des Vollkommenen in freien Bildern, Symbole des Guten, erschafft. Daher die Verwandtschaft der Kunst mit dem Spiel. Die Kunst ist überall aus dem Spieltrieb hervorgegangen, und so wendet sie sich auch wieder an den Spieltrieb; sie wendet sich nicht an den Willen, erregt nicht das Begehren; sie wendet sich auch nicht an den Verstand; sie setzt vielmehr die Kräfte der Anschauung, der äußeren und der inneren, in spielende Betätigung. Eben hierauf beruht die Wirkung der Kunst; sie erhebt die Seele aus der Sphäre der Bedürftigkeit und der Notwendigkeit in eine Sphäre der Freiheit; sie versetzt aus der Enge und dem Druck der wirklichen Welt in die Welt des Ideellen.

Darum ist nun auch die Kunst die natürliche Begleiterin der Freiheit und der Feierstunden, sie dient zur Erregung und zum Ausdruck gehobener, feierlicher Seelenstimmung. Und hierauf beruht endlich auch die Bedeutung der Kunst als Bindemittel der Gemeinschaft. Kunst und Dichtung verbinden, was durch den Verstand und den Willen, was durch Ansichten und Interessen entzweit ist, sie führen die Volksgenossen und darüber hinaus die Genossen eines ganzen Kulturkreises, alle, die gleiche Ideen und Ideale haben, zur Empfindung der Einheit zusammen. Begriffe trennen, Interessen entzweien, Symbole einigen: sie bewirken die Empfindung, daß jenseits des Trennenden ein Gebiet der Wesenseinheit liegt, daß alle im letzten Grunde doch ein Gleiches anerkennen und verehren, erstreben und wollen. Darum gehören Kunst und Dichtung zu den höchsten Gütern der Menschheit; es gehört zur Humanität, an ihnen teilzuhaben.

2. Form der ästhetischen Erziehung. Der Form nach wird ästhetische Erziehung bestehen in der Entwicklung der angebornen Kunsttriebe durch Übung. Wie die intellektuelle Bildung durch Übung der Kräfte der Erkenntnis, so wird auch die ästhetische Bildung nicht anders erworben. Und zwar wird es sich handeln um Übung nicht bloß in der Betrachtung, sondern auch in der Hervorbringung: man versteht nur, was man auf gewisse Weise selbst machen kann. Ich deute die einzelnen Aufgaben an, die in der allgemeinen enthalten sind.

In drei Formen erscheint der dem Menschen angeborene Trieb

zur Kunst, der ästhetische Spieltrieb: 1. Als Trieb, die Form der Dinge aufzufassen und nachzubilden. In diesem Trieb haben Bildnerei und Malerei ihre Wurzel. Alle Kinder haben Freude an Bildern, Freude am Sehen, sie fassen im Bilde die Gestalt als solche ohne die stoffliche Wirklichkeit auf. Das Wiedererkennen eines Dinges im Bilde ist nach Aristoteles die Urform des ästhetischen Wohlgefallens. Dazu regt sich der Trieb, die Gestalten der Dinge nachzubilden; er ist in allen Kindern lebendig. Das Kind malt mit Kreide oder Griffel auf seine Tafel Umrisse von Häusern, Bäumen, Tieren, Menschen, oder es versucht dergleichen aus Papier auszuschneiden.

An diesen Spieltrieb knüpft der Zeichenunterricht an. Seine Aufgabe ist, in der Auffassung und Nachbildung der räumlichen Gestalt zu üben; seine Form: er stellt eine Reihe von praktischen Aufgaben, von den einfachsten ausgehend und zu immer schwierigeren fortschreitend. Das Eigentümliche der Zeichenkunst ist nun, daß sie das dreidimensionale Körperliche in flächenhafter Darstellung wiedergibt. Daraus folgt sogleich, daß der Zeichenunterricht sein Ziel nicht erreicht, wenn er bloß Vorlegeblätter nachzeichnen läßt; hier ist die Umsetzung ins Flächenhafte schon gemacht, und das Zeichnen bleibt auf diese Weise ein rein mechanisches Nachziehen. Die eigentliche Aufgabe ist vielmehr, die Schüler selbst diese Umsetzung machen und den Schein des Körperlichen erreichen, die anschauliche Form vom Stoff loslösen zu lassen; daher muß man von vornherein nach Körpern zeichnen lassen. Damit wird auch erst die rechte Freude an der Sache erweckt. Unser Zeichenunterricht berücksichtigt das auch heute noch viel zu wenig. Er läßt zu passiv-mechanisch, zu gebunden; er nimmt dem Schüler wohl auch manchmal geradezu den Mut, sich an der Natur selbst zu versuchen. Er lehrt auch nicht sehen. Sehen lernt man vor allem durch die Umsetzung; sie nötigt, die Gestalt loszulösen vom Stoff.

Zur Form gehört die Farbe; sie erfüllt die Form. Kinder haben große Freude an Farben wie am Kolorieren. Es wäre billig, dieser natürlichen Neigung sich nicht zu verschließen. Man könnte das Tuschen und Malen gewähren als Belohnung für Leistungen im Zeichnen. Die plastische Nachbildung ist schwieriger

und ferner liegend; sie kann kaum als allgemeine Aufgabe gestellt werden.

Die Schule hat den Zeichenunterricht erst im 19. Jahrhundert unter ihre Aufgaben aufgenommen. Die alte Lateinschule so wenig wie die Volksschule kannten früher einen Zeichenunterricht; es hing das mit der intellektualistisch-spiritualistischen Richtung des ganzen Unterrichts überhaupt zusammen. Jetzt ist man überall mehr geneigt, die sinnliche Seite der Erkenntnis, die Anschauung, zu ihrem Recht kommen zu lassen. Wir haben daher jetzt in allen Schulen einen obligatorischen Zeichenunterricht. Sicherlich eine höchst erfreuliche Sache! Ich zweifle nicht, daß er an Ausdehnung und Bedeutung immer noch gewinnen wird. Die ganze Entwicklung der Neuzeit drängt dahin: überall gewinnt das Abbilden an Bedeutung. Wir sind nirgends mehr mit dem bloßen Beschreiben zufrieden; wir fordern die bildliche Darstellung. Auch für den wissenschaftlichen Lehrer ist das Zeichnen oft wichtig. Der Lehrer der Naturwissenschaften, der Geograph, der Archäolog, der Mediziner, für alle ist es notwendig, das Wort durch das gleichzeitig dastehende Bild zu unterstützen. Auch für den gemeinen Mann, für den Handwerker, den Gewerbetreibenden wird das Zeichnen mehr und mehr ein notwendiger Besitz. Eine kleine Skizze ersetzt eine lange Rede. Die Fortbildungs- und Handwerkerschulen haben hier eine schöne Aufgabe. Und schließlich: für jedermann ist einige Fertigkeit im Zeichnen eine höchst erfreuliche Zugabe. Es gibt keine erfreulichere Kunst, als wenn man, was dem Auge, etwa auf einer Reise, Erfreuliches und Merkwürdiges begegnet, mit ein paar Strichen festhalten kann. Für die Erinnerung ist es mehr als die schönste Photographie.

2. Die zweite Form des ästhetischen Spieltriebes ist die Freude an Gesang und Musik. Alle Kinder hören gern Gesang und Spiel. Sie versuchen bald von selbst mit einzustimmen, wie mit Bewegungen so mit Tönen. An diesen Spieltrieb knüpft der Gesang- und Musikunterricht an. Gesang- und Musikunterricht ist in unsern Schulen ein alter Unterrichtsgegenstand; er ist älter als der Zeichenunterricht und stammt noch aus der ursprünglichen Verbindung der Schule mit der Kirche im Mittelalter; er hatte im Chordienst seinen Ursprung. Er ist dann auch in den protestan-

tischen Schulen als Unterrichtsfach erhalten geblieben. Namentlich der Gemeindegesang wurde hier mit besonderer Liebe gepflegt; Luthers Liebe zu Gesang und Musik wirkte in der evangelischen Kirche nach. Natürlich wurde nur der geistliche Gesang geübt; es war aber jedenfalls eine schöne und erhabene Kunst, an der der musikalische Sinn der Kinder gebildet wurde; vielleicht war zeitweilig der geistliche Gesang überhaupt das beste, was die Volksschule bot. Neuerdings wird auch das weltliche Lied, insbesondere das Volkslied, von der Schule gepflegt. Das ist gewiß vernünftig. Freilich mehren sich nun auch die Zeichen, daß die spontane Fortpflanzung des Volksliedes nachläßt. Es geht hier so wie mit dem Spiel: ihre Pflege wird der Schule als Aufgabe zugewiesen, wenn sie im Volk abzusterben beginnen.

Den Unterricht in der Instrumentalmusik überläßt die Schule dem Hause. Mit Recht. Er setzt besondere Begabung, Neigung und Mittel voraus; er erträgt auch nicht die Form des Massenunterrichts. Vielleicht geschieht im Haus in dieser Richtung ohnehin mehr, als zur Glückseligkeit des Menschengeschlechts erforderlich und zuträglich ist. Wenigstens wird, wer etwa in einer Berliner Mietswohnung leben muß, leicht zu dieser Ansicht gelangen. Der Klavierunterricht wird in einer Ausdehnung betrieben, die durchaus nur als Modesklaverei bezeichnet werden kann. Klavierspielenkönnen gehört zur Bildung; das Klavier zur Ausstattung einer „gebildeten" Wohnung. Das Zeichnen hat den großen Vorzug, daß es eine geräuschlose Kunst ist: es nötigt die Nachbarn nicht zu unfreiwilliger Teilnahme.

An Gesang und Musik schließt sich der Tanz. Er ist die rhythmische Bewegung des Leibes, die der rhythmischen Bewegung der Töne entspricht, oder umgekehrt: die Töne folgen dem Tanz und heben seinen Rhythmus hervor. Der Tanz gehört als solcher zum ästhetischen Spiel. In diesem Sinne, dem ursprünglichen Sinne, von dem unsre Bälle allerdings nicht mehr viel erkennen lassen, wird der Tanz in den Kindergärten, wohl auch in unsern Mädchenschulen geübt: als anmutig verschlungene rhythmische Bewegung eines geselligen Kreises.

3. Die dritte Form, in welcher der ästhetische Spieltrieb erscheint,

ist die Freude an der Dichtung. Alle Kinder hören gern Märchen und Geschichten erzählen; Reim und Rhythmus erhöhen noch die Freude und die Behaltbarkeit. Bei manchen regt sich auch schon früh der Trieb zu eigener Erfindung, die Lust zu fabulieren, und überall ist wenigstens die Neigung, Gehörtes wiederzuerzählen oder herzusagen, vorhanden.

An diesen Trieb knüpft der literarische Unterricht an. Er bildet von jeher ein Hauptstück alles Schulunterrichts. Seine Aufgabe ist nicht, Schriftsteller oder Dichter heranzubilden, sondern zu einer verständnisvollen Auffassung literarischer Erzeugnisse hinzuführen. Die Mittel des Unterrichts sind exempla, praecepta und imitatio.

An erster Stelle stehen die exempla. Literarische Meisterwerke werden dargeboten, die Auffassung und Aneignung werden unterstützt. Auf den höheren Schulen werden Literaturwerke aller Gattungen gelesen und erklärt: poetische in allen Formen, lyrische, epische, dramatische, dazu prosaische, historische, wissenschaftliche, philosophische Abhandlungen. Und es wird nicht bloß die eigene Literatur, sondern auch die Literatur andrer Sprachen mit herangezogen. In der Volksschule bietet das Lesebuch eine Auswahl kleiner Stücke, wie Gedichte, Erzählungen oder bloß Bruchstücke. Man hat neuerdings daran gedacht, auch größere Dichtungen, Erzählungen z. B. von Storm oder Stifter im Schulunterricht zu behandeln. Wo es möglich ist, wird es nützlich sein. Und gewiß wird es nicht überflüssig sein, eine Anleitung zu geben, ein größeres Ganzes als Ganzes zu lesen: auch hierzu ist Übung notwendig.

Die praecepta sind der Theorie der literarischen Künste zu entnehmen, der Poetik und der Rhetorik, der Poetik als der Lehre von den Gattungen der Poesie und deren Gesetzen, die aus der Natur einer jeden Gattung folgen (z. B. Einheit der Handlung im Drama), wozu denn auch die Metrik gehört, und der Rhetorik als der Lehre von der literarischen Darstellung in Prosa, von den Formen und Gesetzen der Komposition. Die letztere wird gewöhnlich als Theorie des Aufsatzes in Schulen behandelt.

Die imitatio ist die notwendige Ergänzung der rezeptiven durch die produktive Tätigkeit. Wir haben sie fast allein in der Form des Prosaaufsatzes, der Erzählung, der Beschreibung, des

Briefes, der Abhandlung, der Kritik. Früher wurde auch die poetische Form geübt. Es wurden lateinische Verse gedichtet, im 18. Jahrhundert auch deutsche, auf Schulen und Universitäten. Es ist kein Zweifel, daß das leicht zu lächerlichen Dingen führen kann; doch hat es auch einen vernünftigen Sinn. Natürlich kann es sich dabei nicht darum handeln, Dichter zu bilden, sondern die Auffassungsfähigkeit für poetisch-literarisch-sprachliche Wirkungen zu erhöhen. Es gilt auch hier: man versteht nur, was man selbst machen kann oder wenigstens zu machen versucht hat.

Dem literarischen Unterricht der Schule sollte die Verwertung des Gelernten im Leben folgen. Wir werden uns jedoch nicht schmeicheln dürfen, daß es damit durchaus befriedigend bestellt ist. Es sieht damit im Gegenteil sehr dürftig aus. Viele lesen überhaupt nach der Schule so gut wie nichts Ernsthaftes mehr, nichts, was der Mühe des Lesens wert wäre. Auf dem Lande verlernt ein nicht ganz kleiner Teil das Lesen überhaupt: die große Mühsal der Schulzeit scheint so gut wie ganz umsonst gewesen zu sein; die Schulbildung gleicht einer verlassenen Bauruine. In der Stadt wird zwar auch die Masse meist in einiger Übung des Lesens bleiben. Aber nur allzuhäufig wird hier ganz minderwertiges Zeug gelesen: vor allem die Zeitung, daneben der Roman bis zum Schund- und Schauerroman der Hintertreppe. Und nicht bloß von den ungebildeten Massen gilt das, von den Arbeitern und Dienstboten. Auch unter den Gebildeten, selbst unter den akademisch Gebildeten fehlt es nicht an solchen, die so gut wie nichts in die Hand nehmen, es sei denn Futter für die Neugier, oder was die Langeweile etwas erträglicher macht. Es liegt das zum Teil an einem Mangel an Mitteln, auch an einem Mangel an verständiger Beratung, zum Teil auch an schlechtem Geschmack. Dem schlechten Geschmack sollte freilich durch die Schulbildung vorgebaut sein, sie sollte die Freude an dem Vortrefflichen begründet haben. Aber leider ist die Lektüre des Vortrefflichen nicht selten mit der Erinnerung an ausgestandene Langeweile assoziiert. Und so tut denn allerlei wahllose Lektüre, vielleicht sogar begünstigt durch die Schülerbibliotheken, vor allem aber durch das unsägliche und unselige Geschenkwesen, das ihrige, den literarischen Geschmack zu verderben. Die Jugenderzählungen

sind vielfach öde Fabrikware, auf Rührung und Sensation zugeschnitten; fast die ganze Höhere-Töchter-Literatur gehört dahin. Solche Lektüre verdirbt den Magen; der ästhetische Sinn und Geschmack wird dadurch völlig zugrunde gerichtet. Es wird sich jetzt vor allem darum handeln: dem Volk eine gute Lektüre zuzuführen. Dazu braucht man gute Volksbibliotheken und Lesehallen, in denen die Bibliothekare als Leserat wirksam sind. Hier ist ein schönes Feld freier Tätigkeit, auch der Vereinstätigkeit. Reiche Leute haben hier Gelegenheit, von ihrem Reichtum guten Gebrauch zu machen.

Anhang

Leibliche Pflege und Bildung

1. Das leibliche Leben und die Aufgaben der Erziehung. Versuchen wir zunächst, die Aufgaben zu bezeichnen, die das leibliche Leben der Erziehung stellt.

Die Bedeutung des Leibes ist, Diener und Werkzeug des Geistes zu sein. Hierüber besteht unter Menschen wohl nirgends eine Meinungsverschiedenheit. Selbst wer auf dem Standpunkt einer materialistischen Weltanschauung steht, denkt praktisch hierin nicht anders. Auch noch über einen zweiten Punkt sind die Meinungen nicht geteilt: über die Beschaffenheit eines guten Dieners. Ein guter Diener, darin ist alle Welt einig, ist ein solcher, der viel leistet und viel erträgt, aber wenig Umstände und geringe Ansprüche macht. Endlich herrscht auch noch in einem dritten Punkte überall Einstimmigkeit: ein guter Diener ist in dem eben bezeichneten Sinne der Leib, wenn er gesund, stark und geschickt ist: ein solcher Leib leistet und erträgt viel und fordert wenig an Rücksicht und Pflege. Dagegen der kranke und schwache Leib unendlich viel Umstände und Ansprüche macht; er bedarf steter Schonung, Fürsorge, Pflege und leistet wenig. Man kann mit Rousseau sagen: Plus le corps est fort, plus il obéit; plus il est faible, plus il commande. Damit wäre der Erziehung also das Ziel gesteckt: dem Zögling zu einem gesunden, starken, abgehärteten und geschickten Leibe zu verhelfen.

Die Künste, die dieser Aufgabe dienen, sind Diätetik und Gymnastik; Diätetik: die Kunst des Arztes, Gymnastik: die Kunst des Pädotriben in griechischem, des Turnlehrers in unserm Sprachgebrauch. Ich kann die Theorie dieser Künste hier nicht ausführlich behandeln. Ich will nur mit ein paar Strichen die allgemeinen Gesichtspunkte andeuten, von denen aus sie sich entwerfen ließe.

2. Zuerst die Diätetik. Man kann drei Hauptgebiete der Diätetik unterscheiden: 1. Ernährung, 2. Schutz gegen schädliche Einwirkungen von außen, 3. Betätigung der Kräfte und Ruhe, Arbeit und Erholung. Für alle drei Gebiete würde ich als die Generalregel die alte stoische Maxime hinstellen: naturam sequi, darauf achten, was die Natur verlangt, ihr angemessene Befriedigung verschaffen.

Die Ernährung. Der natürliche Regulator dieser Funktion ist der Appetit. Die Tiere werden dadurch völlig sicher geleitet, sowohl was die Qualität als auch was die Quantität der Nahrung anlangt. Das Tier verdirbt sich den Magen nicht, es unterscheidet das Zuträgliche vom Unzuträglichen. Der Mensch wird ursprünglich von der Natur nicht schlechter gestellt sein. In der Tat: den Säugling überlassen wir diesem Berater mit bestem Erfolge. Vielleicht darf man annehmen, daß das heranwachsende Kind ebenso sicher wie das Tier das Zuträgliche und Unzuträgliche voneinander unterscheiden würde, wenn der Naturinstinkt nicht erst durch die tausend verwirrenden Reize, die tausend Würzen und Leckereien unsicher gemacht würde. Der Appetit kennt sich schließlich nimmer aus in solcher Mannigfaltigkeit. Es ist ein Vorteil einfacher Verhältnisse, daß hier dem Unterscheidungsvermögen weniger zugemutet wird. Daher hier denn auch die Ernährung keine großen Sorgen zu machen pflegt. Mein Rat ist also: 1. den Appetit nicht durch Leckereien zu verwirren, dann aber 2. ihm in der Ernährung die ihm gebührende Rolle zuzugestehen, ihn zum Berater in Sachen der Nahrung sowohl ihrer Qualität als auch ihrer Quantität nach zu nehmen. Eine Ernährung, bei welcher das Kind dauernd guten Appetit zeigt, ist die rechte, das ist eine untrügliche Regel. Für die Erhaltung dieses Appetits möchte ich noch folgende drei Regeln hinzufügen: 1. Nicht jeder Anwandlung des Mögens oder Nichtmögens nachgeben. Jedes Kind ist gelegentlich wählerisch; es kann das oder das, was ihm eben vorgesetzt wird, nicht essen; es will dafür dies oder jenes. Hier gilt es, alle solche Ansprüche einfach abweisen: das ist zu haben, das andre nicht; du mußt ja nicht essen; aber wenn du essen willst, dann mußt du essen, was da ist: für den Hunger ist das Butterbrot. Gibt man nach, dann ist

des Wählens und Anderswollens bald kein Ende, und es gibt schließlich täglich Verdruß. 2. Sich hüten vor Übersättigung; niemals so lange geben, bis das Kind nicht mehr mag. Es gibt ein gutes, altes Wort: man muß aufhören, wenn's am besten schmeckt. Einem Kind von dem, was es gerade mag, so lange geben, bis es nicht mehr essen kann und mag, heißt ihm Appetit und Magen verderben. Eine alte Regel bei der Fütterung der Tiere ist, sie niemals bis zum Nicht-mehr-mögen satt werden zu lassen, es erhält Appetit und Verdauung in Ordnung; sobald sie übrig lassen, ist eine kleine Entziehungs- oder Hungerkur angezeigt. Es gilt auch für Kinder. Besorgte Mütter pflegen dann zu nötigen, manchen Kindern wird wohl bei jeder Mahlzeit zugeredet. Es ist ein zuverlässiges Mittel, den Appetit zu verderben. Von einer sächsischen Mutter hörte ich einmal: lieber zweimal zuwenig, als einmal zuviel. 3. Nicht außer der Zeit zu essen geben. Die Gewöhnung des leiblichen Systems an regelmäßige Befriedigung der Bedürfnisse von früh an ist sehr wichtig; dann schickt sich der Leib ohne Mühe in die Regel, sonst ist er stets begierig.

So viel über die Ernährung. Mit einem Wort berühre ich noch eine etwas heikle Frage, die Ammenfrage. Daß die beste Ernährung des Säuglings die Muttermilch ist, darüber besteht wohl kein Zweifel. Was aber soll geschehen, wenn die Mutter nicht selbst ihr Kind stillen kann? Die übliche Auskunft in Familien, die die Mittel dazu haben, ist dann, eine Amme ins Haus zu nehmen. Auch die Ärzte pflegen dazu zu raten. Ich gestehe, daß ich das doch nicht ohne Not und Bedenken empfehlen würde. Kann man eine zuverlässige, ehrbare und gesunde Person haben, dann gewiß. Das wird aber sehr selten zutreffen. Die Regel wird sein, besonders in Großstädten, daß die Amme dem Ammenmarkt entnommen wird. Wer nun dieser Sache einmal näher getreten ist, der wird nicht ohne einiges Grauen daran denken. Ich wundere mich sehr, wie Mütter, die sonst über alles Maß ängstlich sind, die für sich jede Berührung mit dem gemeinen Volk fliehen, in diesem Fall alle Scheu verlieren und der ersten besten auf der Straße aufgelesenen Person ihr Kind Tag und Nacht in die Hände geben. Die Gefahren, die daraus für Leib und Seele des Kindes erwachsen, brauche ich nicht

auszumalen. Ich weiß auch nicht, ob der alte Glaube oder Aberglaube ganz ohne Grund ist, daß mit der Muttermilch etwas von Art und Temperament auf das Kind übergeht. Auch für etwaige ältere Geschwister ist die Gefahr nicht klein: sie bekommen in Ammengesellschaft nicht viel Gutes zu hören und zu sehen. Also: ich würde raten, zu dieser Auskunft nicht ohne Not zu greifen und jedenfalls die Augen offen zu halten, um das Kind und seine Geschwister vor Schaden an Leib und Seele zu bewahren.

Hier mag auch gleich noch eine andre Frage berührt werden: ob man Kindern alkoholische Getränke geben darf oder soll? Eine Zeitlang schien es Mode zu werden und auch manche Ärzte zeigten eine Neigung, die Mode mit ihrer Autorität zu unterstützen: man hielt es für zuträglich, schwächlichen Kindern mit starken Getränken aufzuhelfen, man gab ihnen schwere Weine mit allerlei Zusätzen, wenn auch in kleinen Dosen. Neuerdings wird dagegen von Vereinen und Ärzten mit löblichem Eifer vorgegangen. Ich glaube in der Tat, es kann nichts Schädlicheres geben für das kindliche Nervensystem als geistige Getränke; sie sind geeignet, früh alt und welk zu machen.

Schutz gegen schädliche Einflüsse von außen. Sie sind mannigfacher Art. In unserm Klima spielt hier eine Hauptrolle der Schutz gegen die Unbill der Witterung, gegen ein Zuviel an Hitze und Kälte. Ich würde auch hier als Generalregel festhalten: naturam sequi. Die Natur sucht und bestimmt selbst das ihr angemessene Mittelmaß und gibt durch Behagen zu erkennen, wenn sie es erreicht hat. Ich füge aber gleich hinzu: nicht zu ängstlich sein und die Kinder nicht verzärteln! Ein wenig Abhärtung wird das sicherste Mittel sein, dem Ungemach, das von dem Wechsel der Witterung her droht, zu begegnen. Man kann übrigens sagen: Kinder sind im allgemeinen von Natur durchaus nicht so zart beanlagt; sie sind es viel weniger als Erwachsene. Sie achten gar nicht auf Wind und Wetter; man kann sie überall mit bloßem Kopf draußen in der heißen Sonne und ein andermal wieder im kalten Regen stehen sehen, ohne daß sie das unangenehm zu empfinden scheinen. Sind sie aufs Spiel erpicht, so kümmert sie's nicht, ob es schneit oder regnet oder ob die Sonne scheint. Für Kinder gibt

es überhaupt kein schlechtes, sondern nur gutes oder minder gutes Wetter. Mir ist immer vorgekommen: Kinder müssen erst auf das Wetter aufmerksam gemacht werden, um es unangenehm zu finden, von selbst kommen sie nicht darauf; jedes Wetter ist gut. Das Aufmerksammachen lassen sich denn freilich überzärtliche Mütter angelegen sein; vor jedem Ausgang findet erst eine lange Überlegung statt: da wird erst das Thermometer befragt, ob auch ein Spaziergang zu riskieren ist; dann wird die Frage der Bekleidung erwogen, ob man den Frühlings- oder Sommer- oder den Herbst- oder Winterüberzieher anziehen soll. So wird allmählich die Aufmerksamkeit dauernd darauf eingestellt: es gibt nun keine zehn Tage im Jahre mehr, wo es nicht entweder zu kalt oder zu warm ist. Ich bin ohne Überzieher aufgewachsen und habe weniger vom Wetter ausgestanden als Kinder mit vier. Übrigens bin ich mir nicht sicher, ob die vier Überzieher nicht doch wohl weniger zum Schutz des Kindes gegen die Witterung als vielmehr zur Befriedigung des Putz- und Renommierbedürfnisses der Mutter da sind. Kinder, besonders kleine Mädchen, müssen den Reichtum und Geschmack der Mutter spazieren führen. Hierfür spricht auch der Umstand, daß diese Kinder, die schon im Oktober und November mit Pelz und Muff beladen herumlaufen, im Mai, bei kälterem Wetter, in weißen Kleidchen und bloßen Beinen draußen auf der Straße zu sehen sind.

Mit einem Wort gedenke ich hier der Reinlichkeit. Sie ist nicht unwichtig für das körperliche Wohlbefinden und hat auch ihre Bedeutung für die Gesundheit: durch Waschungen und Abreibungen wird die Hauttätigkeit befördert und eine gewisse Abhärtung bewirkt. Doch das mögen Ärzte näher darlegen und begründen. Ich möchte hier vor allem auf die Verbindung von Reinlichkeit und Sittlichkeit hinweisen: wer sich außen rein zu halten früh gewöhnt wird, der lernt überhaupt auf Reinlichkeit an sich, auch am innern Menschen, halten. Sinn und Gefühl für Reinlichkeit außen und innen hängen mit Schamhaftigkeit und Ehrgefühl aufs engste zusammen; der äußeren Unsauberkeit korrespondiert nicht selten die innere, die Unwahrhaftigkeit und Unehrlichkeit. Die frühe Gewöhnung an Reinlichkeit ist also ungemein wichtig, namentlich auch für die späteren kritischen Jahre.

Betätigung der Kräfte und Ruhe, Arbeit und Erholung. Kinder brauchen viel Bewegung. Sie sind eine lebendige Illustration zu dem Aristotelischen Satz: ὁ βίος ἐν κινήσει. Solange sie sich selbst überlassen sind, sind sie den ganzen Tag in Bewegung. Andrerseits brauchen sie auch eine angemessene Nachtruhe. Auch hier wird nun für den Erzieher gelten: naturam sequi. Die Natur weiß, was sie braucht: Entwicklung der Organe und der Kräfte durch Betätigung. Sie weiß auch, wenn's genug ist: es stellt sich dann Ermüdung und Schlaf ein. Vielleicht wird an keinem Punkt der Natur so sehr widerstrebt und ihr durch die Kultur so viel Abbruch getan wie hier: die moderne Kultur und ihre Anforderungen, vor allem das großstädtische Leben stellt sich hier mit seinen Einschränkungen der Natur geradezu entgegen. Wenn sich das Kind eben freier zu regen beginnt, mit 6 Jahren, wird es in die Schule getan und muß hier täglich einige Stunden stillsitzen wie ein Gefangener. Das wird gewiß anfangs als harter Zwang empfunden. Bald kommen häusliche Arbeitsstunden hinzu für die Schule wie etwa auch noch für einen besonderen Musikunterricht. Sie werden wohl auch freiwillig noch vermehrt durch Lesen von Geschichten, Erzählungen, Romanen. So mag es geschehen, daß ein Kind im Alter von 10—15 Jahren täglich acht, zehn, zwölf oder gar noch mehr Stunden sitzend, meistens über Büchern und Papier, zubringt. Die Großstadt begünstigt diese Verhältnisse noch besonders: da ist eigentlich kein rechter Raum zum Spiel weder im Haus noch auf der Straße. Es ist gewiß nicht das, was die Natur will. Sie dachte, als sie den menschlichen Leib bildete, nicht daran, ein sitzendes, lesendes und schreibendes Wesen zu bilden, sondern ein Geschöpf, das draußen an den Dingen mit Händen und Füßen, mit dem ganzen Leib sich betätigen sollte. Die Wirkungen der unnatürlichen Lebensweise sind denn auch allerlei Störungen des leiblichen Organismus, zu denen schon in der Jugend der Grund gelegt wird, Störungen im Kreislauf des Blutes oder im Nervensystem, Einbuße an Gesundheit und Einbuße an frischem Behagen des sinnlichen Daseins. Besonders die oberen Klassen der Gesellschaft werden damit heimgesucht; sie büßen dabei im ganzen an Lebensfreude mehr ein, als sie durch alle Genüsse und Vergnügungen

iedergewinnen können. In jüngster Zeit sind nun vielfache Anıufe zum Bessern gemacht worden. Turnen und Spielen werden ßt mehr als früher von der Schulverwaltung begünstigt. Dem mmt der Trieb zu allerlei Sport, wie Rudern, Radfahren, Schlittſhuhlaufen entgegen. Vor allem kommt das Wandern mehr und ehr in Gunst; es ist die schönste Freude und Erholung, die Gott em Menschen gegeben hat, noch dazu in einem so schönen Lande ie Deutschland: es wäre wirklich eine Sünde, es überhaupt zu ssen.

Das Gebiet der Diätetik ist bisher dem Hause und der Familie berlassen worden. Erst in jüngster Zeit hat sie begonnen, Gegenand auch der öffentlichen Fürsorge zu werden. Es ist hier namentch die Einführung einer Beaufsichtigung der Schulen durch besondere chulärzte zu erwähnen. Sie ist noch in den Anfängen und behränkt sich einstweilen noch mehr auf die größeren Städte, die darin orangegangen sind. Doch gibt es auch einen deutschen Staat, der ir das ganze Gebiet seines Schulwesens die ärztliche Beaufsichtigung urchgeführt hat: das Herzogtum Sachsen-Meiningen. Es hat 3 Schulärzte; ein jeder von ihnen hat 12—1500 Schulkinder nter seiner Aufsicht. Die Kinder werden von diesen Schulärzten ei der Aufnahme auf ihren Gesundheitszustand, ihre Ernährung usw. ntersucht, die Abnormitäten, Fehler, Schwächen werden angemerkt, nd jedes Kind wird wenigstens einmal im Jahre dem Arzte wieder orgestellt. Ich halte dafür, daß dies eine durchaus zweckmäßige inrichtung ist, die den Aufwand lohnt. Wichtig ist vor allem hon die Untersuchung bei der Aufnahme und die Feststellung des tatus praesens: sie ist geeignet, manche Fehlgriffe zu verhüten. So kann dadurch, daß Defekte der Sinnesorgane, des Gesichts oder ehörs, gleich bei Beginn festgestellt werden, eine falsche Behandıng des betreffenden Kindes vermieden werden. Der Lehrer ist un darauf aufmerksam gemacht und kann z. B. durch Anweisung ines geeigneten Platzes dem Kinde das Mitkommen erleichtern. Es kann wohl sonst geschehen, daß Kurzsichtigkeit oder Schwerhörigeit in größeren Klassen jahrelang unbemerkt und unbeachtet bleibt: as Zurückbleiben wird dann leicht auf mangelnde Aufmerksamkeit der mangelnden Willen zurückgeführt. Oder es kann dadurch, daß

der Arzt eine ansteckende Krankheit oder einen geistigen Defekt wie intellektuellen oder moralischen Schwachsinn bei einem Kinde feststellt, von vornherein verhindert werden, daß das Kind mit andern Kindern in nähere Berührung kommt, bzw. es kann für die Unterbringung des Kindes in einer besonderen Klasse gesorgt werden. Auch die dauernde Kontrolle ist wichtig: sie kann manches Üble verhindern, manches Gute bewirken. Sie kann Eltern und Lehrer auf Störungen aufmerksam machen, die im psycho-physischen System eingetreten sind, Herzaffektionen, Erkrankungen der Lunge usw., besonders auch Störungen, die durch mangelhafte Ernährung verursacht und von seelischen Depressionen oder hochgradiger Müdigkeit begleitet sind, und sie kann nun rechtzeitige Vorkehrungen gegen eine Verschlimmerung der krankhaften Zustände treffen. Freilich werden hier Rat und Anordnung des Arztes vielfach an Armut und Unvermögen der Eltern scheitern. Die Erziehungsfrage grenzt hier an die soziale Frage, die Wohnungsfrage, die Fragen der Hygiene und Ernährung, und sie kann in diesem Falle letzten Endes auch nur mit dieser gelöst werden. Man wird aber annehmen können, daß sie ihrerseits den Anstoß gibt, die soziale Fürsorge zu steigern.

3. Die Gymnastik. Ich kann und will auch hier natürlich nicht in das technische Detail eingehen. Ich versuche nur, die allgemeine Bedeutung und Stellung der gymnastischen Übungen in der Erziehung der Jugend zu charakterisieren. Eine geschichtliche Skizze ist hierzu vielleicht am meisten geeignet.

Im Altertum bildeten gymnastische Übungen ein Hauptstück der Jugenderziehung, besonders bei den Griechen; sie waren Virtuosen der Gymnastik. Die Teilnahme an diesen Übungen war eine staatsbürgerliche Pflicht: sie waren Vorübungen zu den militärischen Übungen im Ephebenalter. Das Gymnasium war nicht bloß eine Übungsstätte für die Jugend, sondern bildete mit dem Versammlungsplatz (ἀγορά) und dem Theater einen der Mittelpunkte des öffentlichen Lebens einer griechischen Stadt. Auch Männer finden wir hier: sie suchen Verkehr mit der Jugend, die unter ihren Augen zur Tüchtigkeit und Schönheit sich bildet. Ich erinnere an Sokrates, an die Akademie (Ἀκαδήμεια), wo Plato lehrte, oder an das Lyzeum

(ύκειον), wo Aristoteles seine Schüler um sich versammelte. Gym-
sium und gymnastische Übungen haben bei den Griechen aber noch
e allgemeinere Bedeutung: sie bilden einen der Mittelpunkte des
tionalen Gesamtlebens der Hellenen. Bei den großen Festspielen
Olympia oder auf dem Isthmus von Korinth strömt ganz Hellas
ammen. Die Städte und Stämme, die sich sonst mit den Waffen
der Hand gegenüberstehen, begegnen sich hier zu friedlichem Wett-
npf, der Kranz von Olympia, mit welchem das Haupt des Siegers
chmückt wird, ist der Stolz der Stadt. Verweilen wir einen
genblick bei diesen Übungen selbst. Fünf Übungen umfaßte nach
em Herkommen die jugendliche Gymnastik; sie wurden mit einem
neinsamen Namen zusammengefaßt und als Fünfkampf (πένταθλον)
eichnet: 1. der *Lauf* als Schnell- und Dauerlauf auf einer
enen oder bedeckten Rennbahn; 2. das *Ringen* in der Palaestra
ingschule); 3. der *Sprung* als Hoch- und Weitsprung; 4. das
iskus- und 5. das *Speerwerfen*; mit der letzten münden die
mnastischen Vorübungen in die kriegerischen Übungen ein. Durch
se schlichten, ungekünstelten Übungen bildeten die Griechen den
ib der Knaben und Jünglinge. Sie waren aber der Meinung,
mit zugleich auch die Seele zu bilden: die Übungen, die den Leib
hlen, geben zugleich dem Willen, dem inneren Wesen seine Form;
geben ihm die männliche Festigkeit (ἀνδρεία), die Herrschaft über
selbst: er kann auf sich zählen in Kampf und Gefahr; sie geben
n auch Widerstandskraft gegen die Lustreize und behüten vor
rweichlichung.

Auf das zweite große Volk des klassischen Altertums, die Römer,
ll ich nicht besonders eingehen. Natürlich fehlen auch bei ihnen
Leibesübungen nicht; auch bei ihnen sind sie ein Hauptstück in
Erziehung der Knaben und Jünglinge. Ihr charakteristischer
terschied von der griechischen Gymnastik ist aber der, daß sie un-
ttelbarer auf das *letzte* Ziel der Kriegstüchtigkeit bezogen sind.
kommt darin der Charakter des römischen Wesens zur Erschei-
ng, seine entschiedene Richtung auf das Praktische, das Nützliche
d Notwendige; die Römer sind Utilitarier und Realisten; es fehlt
en die Phantasie und das Spiel, beides Dinge, die die Griechen
liebenswürdig machen.

Das ursprüngliche Christentum, wie es in die Welt des klassischen Altertums als ihr Gegensatz eintritt, hat zu den Leibesübungen ein andres, fast kann man sagen ein ablehnendes, negatives Verhältnis. Hier tritt asketische Disziplinierung des Leibes — man denke an die Klöster — an die Stelle einer gymnastischen Ausbildung. Es hängt das mit dem innersten Wesen der christlichen Religion zusammen. Ich weise auf zwei Punkte hin. 1. Das Christentum ist in seiner Weltanschauung spiritualistisch: der Leib ist die äußere, zufällige, bald abfallende Hülle des menschlichen Wesens, die Seele, der unsterbliche Geist das wahre Ich; daher ist es nicht geraten, zu viel Sorge auf den vergänglichen Teil zu verwenden; vielmehr ist es nötig, durch Askese die Lüste des Fleisches zu dämpfen, damit es sich nicht anmaße zu herrschen. Im Leben der Heiligen bildet die Vernachlässigung des Leibes den Gegenstand stolzer Aufzeigung. 2. Das Christentum haßt und verabscheut den Krieg, den Krieg mit den Waffen, den Krieg um das Mein und Dein, um die Güter dieser Welt, um Ehre, Macht, Reichtum. „Friede auf Erden!" ist seine Losung. Selbst der Kampf zur Abwehr und zur Verteidigung gilt ihm als fraglich. Jesus preist die Friedfertigen selig: Widersteht nicht dem Bösen, dem Bösen, das euch angetan wird, widersteht ihm nicht mit dem Schwert, sondern überwindet es mit dem Guten. Tolstoi hat diese echten Gedanken des alten Christentums erneuert.

Es kann hiernach nicht überraschen, daß, soweit das Christentum und das christliche Lebensideal wirklich durchgedrungen ist, es notwendig die Leibesübungen herabgedrückt hat: sie gehören zur Saat auf das Fleisch. So ist es in der alten Welt geschehen: sie wendete sich in der Bekehrung zum Christentum von ihrem alten Lebensideal ab, und damit sanken die alten Leibesübungen dahin. So ist es auch im christlichen Mittelalter in einem gewissen Umfange geschehen. Auch in der germanischen Völkerwelt waren kriegerische Übungen ein Hauptstück der Jugendbildung. Christentum und Kirche haben sie so wenig als den Krieg vollständig austilgen können. Die ritterlichen Übungen, die Turniere, blieben ein wichtiges Stück der Erziehung des Herrenstandes. Und auch bei dem Volke fehlten Leibesübungen und Wettspiele nicht; manches davon ist noch heute

vorhanden, in der Schweiz oder in England mehr als bei uns. Dennoch haben auch hier Christentum und Kirche einschränkend gewirkt. Die Kirche hat auch im Mittelalter nie ganz die Losung vergessen: Friede auf Erden! Vor allem ist der Kleriker ein Mann des Friedens; er hat keinen Teil am Krieg; sein Gewand ist das Symbol dafür: der lange Talar macht rasche Bewegungen unmöglich; der Kleriker geht einher wie ein Gefangener. Und nun ist wichtig, daß alle Schulen im Mittelalter von Anfang an kirchliche Anstalten sind: Spiele und Leibesübungen haben dort keine Pflegestätte; die Schüler gehen wie die Lehrer in langen Gewändern. Die Erinnerung daran ist noch lange geblieben: der klerikale Habitus der Erzieher und Lehrer ist erst im 19. Jahrhundert gewichen. Renaissance und Reformation haben wohl auch in diesem Stück an der Tradition gerüttelt. Die Pädagogik der Renaissance hat gymnastische Übungen empfohlen. Auch Luther, der für diese Dinge einen sehr gesunden Sinn hatte, hat günstig über Spiel und Leibesübungen geurteilt. Aber die Tradition war mächtiger. Die öffentliche Erziehung blieb in den alten Wegen. Auch die protestantischen Gelehrtenschulen unterschieden sich, was den Gesamthabitus des Lebens anlangt, nicht so gar weit von den alten Klosterschulen. Dasselbe gilt von der Volksschule; ist sie doch in Anlehnung an die Kirche entstanden. Der Pietismus des 18. Jahrhunderts hat dann diesen geistlichen Habitus des protestantischen Schulwesens wieder verstärkt: er war dem Spiel in keiner Gestalt günstig; ihm schien der Ernst der Schule dadurch gefährdet zu werden. Wer die Schulordnungen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts durchliest, soweit sie unter dem Einfluß des Pietismus stehen, findet darin oft seltsame Proben eines engherzigen Geistes. Die Lehrer der protestantischen Schulen fühlten und trugen sich weiter als Kleriker.

Gegenwärtig ist dieser ältere klerikale Lehrertypus in Deutschland im Aussterben begriffen. Unsre Lehrer dienen im Heer; sie setzen auch wohl ihren Stolz darein, Reserveoffiziere zu sein. Solche Lehrer können natürlich auch Turnlehrer sein und Spiele leiten oder gar an ihnen teilnehmen. Noch als ich zur Schule ging, wäre es mir und meinen Mitschülern absurd vorgekommen, unsre Lehrer als

Vorturner und Leiter bei Spielen und Übungen zu denken; uns erschien es auch noch selbstverständlich, daß der Lehrer im schwarzen Rock in die Klasse kam. Der Anfang der Wendung liegt im Zeitalter der Aufklärung. Sie nahm die Renaissance in diesem Stücke wieder auf: Rousseau, der große Prediger der Natur, des „naturam sequi“ in der Erziehung, hat auch hier die Bahn gebrochen. Er hat das Spiel in seiner Bedeutung für eine gesunde Gesamtentwicklung, besonders auch des leiblichen Lebens, schätzen gelehrt. Die Philanthropinisten, Basedow und seine Anhänger, unternahmen die Verwirklichung seiner Ideen in Deutschland. Das Dessauer Philanthropin machte es sich zur Aufgabe, bei seinen Zöglingen durch Einfachheit und Natürlichkeit der Lebensweise die Gesundheit, Kraft und Rüstigkeit des Leibes, wie sie der Naturmensch zeigt, zu erhalten und zu entwickeln. In Schnepfental, der Tochteranstalt, kann man noch heute den ersten Turn- und Spielplatz sehen, in einem kleinen Eichenwäldchen, wo Gutsmuths, der Vater der modernen Schulgymnastik, seine Zöglinge durch Übungen bildete. Es handelte sich zunächst rein um den Erziehungszweck: das Turnen wurde als reines Spiel zu keinem andern Zwecke betrieben, als um den Leib zu bilden, ihn rüstig und stark zu machen. Im Zeitalter der großen vaterländischen Erhebung kam die Gymnastik wieder in die alte Verbindung mit der Wehrhaftigkeit. Ludwig Jahn, der Turnvater, war es, der dem heutigen Turnen Namen und Gestalt gab, die Hasenheide vor dem Hallischen Tor in Berlin der Ort, wo sich die Berliner Jugend zu den von ihm geleiteten Übungen sammelte. Dort auf den neuen Turnplätzen bildeten sich die Kämpfer für den Freiheitskrieg. Es handelte sich hier nicht darum, Virtuosen der Gymnastik, sondern Männer für den Kampf zu erziehen, dem Leib und der Seele die altgermanische Kraft und Rüstigkeit wiederzugewinnen: jede Weichlichkeit wurde bekämpft und verächtlich gemacht, Abhärtung des Leibes und Strenge gegen sich selbst galt als Grundlage aller Tüchtigkeit.

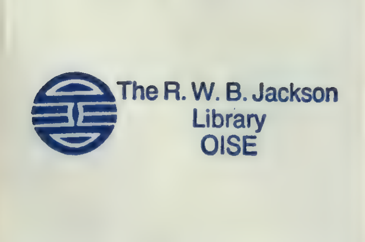
Nach den Freiheitskriegen kam die Zeit der Reaktion, der Demagogenriecherei: mit den Burschenschaften wurde auch das Turnen den oberen Mächten verdächtig und mißliebig. Es war der Geist des alten Polizeistaats, der sich dagegen sträubte: er konnte sich

mit dem neuen Geist der Selbständigkeit in der Jugend nicht vertragen. Allmählich kam es doch zur Aussöhnung, in Preußen seit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. Das Turnen wurde nun in die Armee und in die Schule eingeführt. Seit den achtziger Jahren wurde es immer mehr gefördert. Jetzt hat jede Schule ihre Turnstunde; auch die Mädchenschulen sind nicht mehr davon ausgeschlossen. Die Lehrpläne von 1892 und 1901 setzen für die höheren Lehranstalten wöchentlich drei Stunden an.

Ich bin überzeugt, daß diese Dinge noch eine große Zukunft haben. Die Rolle, welche Turnen und Jugendspiele in unsrer Erziehung und in unserm ganzen Leben spielen, ist im Aufsteigen und vird es auch in Zukunft bleiben. Zwei Momente drängen dahin. Zuerst ein pädagogisches: es handelt sich darum, der Verkümmerung des Leibes, der leiblichen und der geistig-sittlichen Degeneration zu vehren, der die industrielle großstädtische Bevölkerung ausgesetzt ist. Wo das fröhliche Spiel in der Jugend abstirbt, findet leicht Verümmerung des Leibes statt, nehmen bald schlechte Gewohnheiten ınd Laster seinen Raum ein. Das zweite ist ein militärisches Moment: die Sorge für die Ausbildung der heranwachsenden Beölkerung zur Wehrhaftigkeit und Kriegstüchtigkeit ist im 19. Jahrhundert mit der allgemeinen Wehrpflicht in den europäischen Ländern u einem wichtigen Stück der Staatstätigkeit geworden. Der Staat ann nicht mehr gleichgültig dagegen sein, mit welcher körperlichen lusbildung der junge Soldat ins Heer tritt, wieviel Rüstigkeit und kraft er mitbringt, ob er durch Turnen seinen Leib geschmeidig emacht und gestählt hat. Ich glaube, daß die Zeit kommt, wo in noch größerer Teil der Ausbildung in ein früheres Lebensalter erlegt wird. Es würde offenbar einen Gewinn bedeuten. Die Störung im wirtschaftlichen Leben des einzelnen am Anfang der wanziger Jahre durch mehrjährigen Dienst macht sich sehr empfindch bemerkbar; eine Verkürzung der Dienstzeit wäre daher sehr erwünscht. Und je früher sich die Jugend an solche Übungen gewöhnt, ie sie die militärische Ausbildung verlangt, desto leichter fallen e ihr. Findet doch auch die Jugend ihre Freude am militärischen Drill. Auch eine heilsame Zucht würde eine solche militärische Ausbildung an der Jugend üben: körperliche Spiele und

Übungen sind das beste Gegengewicht gegen Verwilderung und Zügellosigkeit.

Der Anstoß zur Ausbreitung der Spiele und gymnastischen Übungen muß von den führenden Volkskreisen ausgehen. Was hier in dieser Richtung geschieht, dringt allmählich auch zu den Massen durch. Auch für die akademische Jugend ist hier Gelegenheit zu schöner sozialer, volkstümlicher Betätigung gegeben. Wünschenswert wäre dann, daß die gymnastischen Übungen einmal bei uns ähnlich wie im Altertum ein Mittelpunkt der öffentlichen Lebensbetätigung würden. In England haben Spiel und Sport eine solche Stellung. Nicht ohne Neid werden wir Deutschen die grünen Rasenplätze betrachten können, die jede englische Stadt für Spiel und Sport hergerichtet hat. Und wenn die gymnastischen Übungen und Spiele dann auch wieder ein Mittelpunkt nationalen Festlebens würden, wie sie es im Altertum waren, so wäre das ja wohl auch mit Freuden zu begrüßen. Die kirchlichen Feste sind allzu sehr spiritualisiert, die nationalen Feste haben vielfach noch zu viel von patriotischer Beredsamkeit. Es wäre eine schöne Aufgabe für die akademische Jugend, dazu zu helfen, daß die Jugend unsres Volkes aus dem Dunst der räucherigen Kneipen und Destillen auf die Spielplätze hinausgeführt werde. Die Voraussetzung dafür ist, daß sie selbst mit gutem Beispiel vorangeht.



Namen- und Sachregister

A.

B.

C.

D.

E.

H.

Friedrich Paulsen:

Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Herausgegeben und eingeleitet von Prof. Eduard Spranger
Geheftet M. 9.—, gebunden M. 12.—

Einleitung in die Philosophie. 33.—35. Auflage
Geheftet M. 22.—, in Halbleinenband M. 34.—

Pädagogik. 6. und 7. Auflage
Geheftet M. 26.—, in Halbleinenband M. 36.—

Schopenhauer — Hamlet — Mephistopheles. Drei Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus. 3. Auflage
Geheftet M. 2.60, in Halbleinenband M. 11.—

System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. Zwei Bände. 9. und 10. Auflage
Geheftet M. 14.—, in Halbleinenbänden M. 35.—

Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. 4. und 5. Tausend
Geheftet M. 4.—, gebunden M. 6.—

Hermann Oldenberg:

Buddha. Sein Leben, seine Lehre, seine Gemeinde. 8. und 9. Auflage
Geheftet M. 28.—, in Halbleinenband M. 38.—

Die Hymnen des Rigveda. Band I: Metrische und textgeschichtliche Prolegomena
Geheftet M. 14.—

Aus Indien und Iran. Gesammelte Aufsätze
Geheftet M. 4.—, in Halbleinenband M. 12.—

Indien und die Religionswissenschaft
Geheftet M. 1.60

Die Literatur des alten Indien
Geheftet M. 5.—

Die Religion des Veda. 2. Auflage
Geheftet M. 11.—, in Halbleinenband M. 22.—

Vedaforschung
Geheftet M. 2.50

Druck der Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart

370
P332P
Paulsen
Pädagogik

